Carola Mantel

Lehrer_in, Migration und Differenz

Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz

[transcript] Kultur und soziale Praxis

Carola Mantel
Lehrer_in, Migration und Differenz

Kultur und soziale Praxis



Carola Mantel, geb. 1972, ist Sozialanthropologin und langjährige Primarlehrerin. Sie arbeitet als Dozentin am Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der Pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Fragen des Umgangs mit sozialer Vielfalt und Ungleichheit im Bildungsbereich.

Carola Mantel

Lehrer_in, Migration und Differenz

Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz

[transcript]

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2017 auf Antrag der Promotionskommission Prof. Dr. Heinz Käufeler (hauptverantwortliche Betreuungsperson), Prof. Dr. Annuska Derks und PD Dr. Josef Strasser als Dissertation angenommen.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-4092-2
PDF-ISBN 978-3-8394-4092-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *http://www.transcript-verlag.de*
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: *info@transcript-verlag.de*

Inhalt

Danksagung

Mein großer Dank gilt zu allererst all den mutigen Lehrpersonen, die sich auf lange Gespräche mit mir eingelassen und mir in bewegender Offenheit ihre Lebensgeschichten anvertraut haben. Nur durch ihr engagiertes Erzählen war es mir möglich, Einblicke und Einsichten zu gewinnen, die zu dieser Arbeit führen konnten. Ihre Erzählungen habe ich aus unterschiedlichsten Winkeln beleuchtet, auch eindringlich *durch*leuchtet und bin ihnen auf diese Weise nahe gekommen. Entsprechend sollen die Geschichten geschützt sein, indem sie anonymisiert und stellenweise modifiziert dargestellt werden.

Außerdem gilt mein Dank der Aebli Näf Stiftung, der Stiftung Mercator Schweiz sowie dem Rektoratsfonds der Pädagogischen Hochschule Zug für die finanzielle Förderung dieser Arbeit; Prof. Heinz Käufeler für sein vertrauensvolles Zugestehen gedanklicher Freiheiten und seine scharfsinnigen Hinweise auf analytische Engführungen oder Irrwege; Dr. Josef Strasser für seine bewundernswerte Fähigkeit, vermeintliche Widersprüchlichkeiten klug zu durchschauen und mitunter als Ergänzungen zu verstehen; Prof. Annuska Derks für die Bereitschaft, sich auf diese für die Sozialanthropologie etwas ungewöhnliche Arbeit einzulassen; Prof. Bruno Leutwyler für seinen langen Atem und seine unermüdliche Unterstützung; Eveline Steinger und meinen Institutskolleginnen und -kollegen für das aufmerksame Verständnis und die zuvorkommende Flexibilität bei meinen längeren physischen und geistigen Abwesenheiten während der intensiven Arbeitsphasen; Barbara Sterchi, Selma Bachmann und Andrea Schärer für ihr überaus sorgfältiges und sprachlich kompetentes Transkribieren; Markus Truniger für seine freundliche Fürsprache in der ersten Projektphase; Ina Kaul und Franzi Bonna, für all den bereichernden und ermutigenden Peer Support; den Teilnehmenden der QualiZüri-Interpretationssitzungen für die heiteren Formen gegenseitiger Bias-Neutralisierung; Patrice Jenny für all den tiefgründigen Gedankenaustausch; Dr. Ruth Rutishauser für ihr wunderbares Interesse an meinen Fragen und Ideen; Barbara Schumacher für die vielen angeregten Debatten,

die Auseinandersetzungen mit ethischen Fragen und den freundschaftlichen Rat; Dr. Edeltraud Foißy für ihren unerschütterlichen Glauben an meine Fähigkeiten; meinen beiden Patenkindern Jonathan und Beni für ihre bewundernswerte Geduld mit mir; und schließlich meiner Schwester und meinen Eltern für Eure atemberaubend bedingungslose Anerkennung und Liebe. Euch ist dieses Buch gewidmet.

1. Einleitung

«Belonging matters» schreibt Pfaff-Czarnecka (2012, S. 7) und nennt die Frage der sozialen Zugehörigkeit eine zentrale Dimension menschlicher Existenz (ebd., S. 12): «Sich zu Hause zu fühlen ist wichtig» (ebd., S. 8).

In der Tat: Zugehörigkeit ist bedeutsam für menschliches Zusammenleben, sei es in Familien, Gemeinschaften oder im Beruf, besonders in der Zeit des Aufwachsens und in den Turbulenzen des Erwachsenwerdens, auf der Suche nach Anerkennung in der eigenen Rolle und Einzigartigkeit, auch in Arbeitslosigkeit, bei Scheidungen und Verunsicherungen, dem Streben nach Anerkennung, Erfolg und Aufstieg, dem Umgang mit dem Gefühl der Machtlosigkeit und dem Erleben von Benachteiligung und Ausgrenzung.

Bedeutsam wird sie insbesondere dann, wenn sie brüchig wird, ihre Selbstverständlichkeit verliert, zur Diskussion steht, politisiert, angefochten oder verweigert wird (ebd., S. 12; 19-20; 27). Das fraglose Aufgehobensein in einem vertrauten Raum wird dann zu einer offenen Frage und der Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit zu einer Suche, einem biografischen Navigieren, einem kreativen Akt (ebd., S. 11) oder zu einem Kampf (Honneth, 2014 [1994]; Riegel, 2004). Daraus entsteht ein dynamisches Geschehen, in dem Zugehörigkeiten ausgehandelt, Grenzlinien gezogen, verschoben, überschritten oder verwischt (Pfaff-Czarnecka, 2012, S. 9) und Differenzen konstruiert und betont werden, ein Geschehen, das sich laut abspielen kann, durch Konflikt und Auseinandersetzung, oder leise, durch das subtile und undurchsichtige Wirken impliziter Unterscheidung, die mitunter machtvoll und folgenreich sein kann. Grenzlinien können flüchtig und veränderlich, aber auch dauerhaft und verfestigt werden und sich über längere Zeiträume stabilisieren, sodass Gesellschaften von Differenzkategorien und Zugehörigkeitsräumen durchzogen werden, sich Machtkonstellationen darin etablieren und sich Zugänge zu Schulabschlüssen und Berufen, ökonomische Gewinne, politische Teilhabe oder auch Würde und Identität danach strukturieren (Wimmer, 2013; vgl. auch Kapitel 3).

Schulen sind ein zentraler Austragungsort dieser Aushandlungs- und Zuweisungsprozesse in der sozialen Ordnung. In Schulen werden berufliche Laufbahnen angelegt, es wird beurteilt und selektioniert, Anerkennung erlebt und Anerkennungsverweigerung erlitten. Lehrpersonen sind einflussreiche Akteure in diesen Prozessen, und während sie ihren beruflichen Aufträgen nachgehen, sind sie selbst mit ihren eigenen Anerkennungsbedürfnissen und Lebensgeschichten darin involviert (vgl. Kapitel 5). In manchen ihrer Lebensgeschichten sind Zugehörigkeiten weitgehend fraglos und unangefochten geblieben, in anderen auch in Frage gestellt und hinterfragt worden.

Eine häufig konstruierte Grenzlinie, die sich in der Schweizer Gesellschaft für viele als bedeutsam erweist, ist diejenige, die unter Verweis auf nationale, ethnische oder kulturelle Differenz konstruiert wird, wobei bis in die 1970er-Jahre dabei häufig von ‹Fremden› oder ‹Ausländern› die Rede war, in neuerer Zeit eher von ‹Migrantinnen und Migranten› oder von Menschen ‹mit Migrationshintergrund› (Wicker 2004, S. 15; vgl. Kapitel 4). Unter den Lehrpersonen gibt es nur wenige, die in einer solchen Weise kategorisiert oder etikettiert werden und doch gibt es einzelne, die damit Erfahrungen gemacht haben, entweder weil sie selbst oder ihre Eltern in die Schweiz migriert sind oder auch weil sie einen ‹ausländisch› klingenden Namen tragen. Über die Erfahrungen dieser Lehrpersonen ist bislang erst wenig bekannt, insbesondere in Bezug auf die deutschsprachige Schweiz (vgl. Kapitel 2), sodass mit der vorliegenden Untersuchung ein Beitrag zum Füllen dieser Forschungslücke geleistet werden soll.

Dabei scheint es angesichts der erst schmalen empirischen Evidenz geboten, den Forschungszugang in einer relativ breiten Einstellung zu wählen. Statt eines engen Fokus, zu dessen Formulierung schon viel an Erkenntnis vorausgehen müsste, soll hier eine Annäherung angestrebt werden, die den Blick relativ weit hält und nach jenen sinnhaften Verbindungen sucht, die sich zwischen den Aspekten ‹Lehrperson›, ‹Migration› und ‹Differenz› im Rahmen des lebens- und berufsgeschichtlichen Werdegangs abspielen: Sind Erfahrungen im Zusammenhang mit Migration für Lehrpersonen in irgendeiner Weise bedeutsam, welche Zugehörigkeiten werden erlebt, gesucht oder angestrebt? Welche lebensgeschichtlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit stehen in sinnhaftem Zusammenhang mit der Berufsfindung und dem Erleben und Wirken als Lehrperson? Inwiefern spielen Erfahrungen und daraus entwickelte Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit eine Rolle im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und mit dem Lehrpersonenkollegium?

Trotz bewusst breiter Einstellung des Zugangs ist auch eine Eingrenzung geboten, um nebst der ‹Breite› auch die erforderliche ‹Tiefe› zu erreichen. Die vorliegende Forschungsarbeit bezieht sich deshalb auf Lehrpersonen, die auf der

Primarstufe in der deutschsprachigen Schweiz unterrichten, ihre eigene Schulzeit in der Schweiz verbracht und die Ausbildung zur Lehrperson in der Schweiz absolviert haben. Außerdem ist die Forschung auf diejenigen begrenzt, deren Eltern in die Schweiz eingewandert sind, die also zur ‹zweiten Einwanderungsgeneration› gehören. Um die Unterschiede herausarbeiten und die Unterscheidungen auch problematisieren zu können, werden aber auch Lehrpersonen ins Sample aufgenommen, die keine nähere familiäre Migrationsgeschichte haben (vgl. auch unter 6.2.1).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende leitende Fragen:

- Welche lebens- und berufsgeschichtlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit machen Primarlehrpersonen der zweiten Einwanderungsgeneration in der deutschsprachigen Schweiz?
- Welche Umgangsweisen entwickeln sie daraus?
- Inwiefern stehen die außerberuflichen mit den beruflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in einem Zusammenhang?

Eine solche Untersuchung gerät dabei unweigerlich in einen ethischen Zwiespalt, denn mit der Benennung und gesonderten Betrachtung von Lehrpersonen der ‹zweiten Einwanderungsgeneration› erscheinen diese als eine ‹Gruppe› oder Kategorie mit spezifischen Merkmalen, und es mag damit suggeriert werden, diese spezifischen Merkmale wären qua Herkunft ‹gegeben›. Damit läuft die Untersuchung Gefahr, genau diese Kategorisierung mit ihrer oftmals negativ abwertenden Zuschreibungsdynamik zu reproduzieren und in ihrer vermeintlichen Bedeutsamkeit fortzuschreiben. Und damit nicht genug: Sie läuft außerdem Gefahr, paternalistisch aufzutreten und etwa Interviewtexte aus einer privilegierten Machtposition heraus bevormundend zu interpretieren oder kulturalisierend aufzutreten und also kulturalisierende und sogar stereotypisierende Deutungen einfließen zu lassen, möglicherweise sogar in unerkannter und unreflektierter Weise (Herwartz-Emden, 2000).

Wie wohl jede Forschung, die sich mit sozialen Kategorisierungen befasst und diese deshalb auch benennt, kann sich auch die vorliegende nicht ganz aus diesem ethischen Zwiespalt befreien. Allerdings können im Sinn einer Schadensbegrenzung einige Vorkehrungen getroffen werden, um diesen Gefahrenquellen zu begegnen:

Zum einen wird gleich zu Beginn der Untersuchung (vgl. Kapitel 3) aus sozialkonstruktivistischer Perspektive geklärt, in welcher Weise die Kategorisierung der ‹zweiten Einwanderungsgeneration› zu verstehen ist. Dabei wird mithilfe der theoretischen Ausführungen von Weber (1921-1922), Elias und Scotson

(2013 [1965]) sowie Wimmer (2013) dargelegt, wie es in sozialen Grenzziehungsprozessen zu Kategorisierungen kommt, sodass deutlich wird, dass diese nicht etwa als Ursache, sondern vielmehr als Resultat dieser Prozesse zu verstehen sind. Im darauf folgenden Kapitel (Kapitel 4) wird außerdem konturiert, inwiefern sich diese Kategorisierungen mit ihren Konnotationen und Bedeutungen im Verlauf der jüngeren Schweizer Geschichte gewandelt haben und welche Konsequenzen sich daraus für die ‹zweite Einwanderungsgeneration› in diesem gesellschaftlichen Kontext ergeben. Mit diesen theoretischen Klärungen und historischen Kontextualisierungen soll also deutlich gemacht werden, dass die individuellen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit mit den kollektiven Zusammenhängen und gesellschaftlichen Umgangsweisen eng verwoben und auch als Ergebnis der damit verbundenen Grenzziehungsdynamik zu verstehen sind.

Im Weiteren wird geklärt, dass die Untersuchung zwar am Vergleichsmoment der Grenzziehungsdynamik unter Verweis auf Nationales, Ethnisches oder Kulturelles orientiert ist, dass damit aber keine Engführung auf diesen einen Kategorienkomplex verbunden ist. Vielmehr werden auch andere Dimensionen der Grenzziehung – wie etwa Klasse, Religion oder Geschlecht – mit berücksichtigt und in die Analysen einbezogen (vgl. unter 3.4).

Schließlich wird auch beim methodischen Vorgehen darauf geachtet, die Befragten weder paternalistisch noch kulturalisierend zu behandeln, indem mit biografisch-narrativen Interviews nach Schütze (1983; 1987) ein Erhebungsverfahren gewählt wird, mit dem die subjektiven Sichtweisen sehr konsequent berücksichtigt und insbesondere die Relevanzsetzungen den Befragten überlassen werden können (Rosenthal, 2011, S. 52). Dem Nachvollzug dieser subjektiven Sichtweisen dient zudem das Auswertungsverfahren nach Schütze (1983) unter Beizug der Ausführungen von Rosenthal (1995) und damit also ein Verfahren, das mehrfache Reflexionsschlaufen enthält und mit dem kulturalisierende Kurzschlüsse oder kategorisierende Engführungen vermieden werden sollen (vgl. Kapitel 6).

Diesen theoretischen (Kapitel 3), kontextualisierenden (Kapitel 4 und 5) und methodologischen (Kapitel 6) Ausführungen und dem daran anschließenden empirischen Teil (Kapitel 7 und 8) geht nun aber ein Kapitel voraus, in dem der Forschungsstand zu Lehrpersonen unter dem Aspekt der Differenzlinie ‹Migration› dargelegt wird.

2. Forschungen zu Lehrpersonen unter dem Aspekt der Differenzlinie ‹Migration› im deutschsprachigen Raum

Fragen nach den spezifischen Erfahrungen von Lehrpersonen, die eine familiäre Migrationsgeschichte haben, werden im deutschsprachigen Raum erst seit etwa 15 Jahren vermehrt gestellt.[1] Anlass dazu geben vor allem eine Reihe von Forderungen aus der Bildungspolitik, die darauf abzielen, den Anteil an Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› in der Lehrerschaft zu erhöhen.

In der *Schweiz* sind solche Forderungen in zwei überkantonalen bildungspolitischen Dokumenten festgehalten worden, haben darin allerdings nur die Reichweite von Empfehlungen an die Kantone. Zum einen handelt es sich um ein Dokument der EDK (der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) und zum anderen um eines der COHEP (der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). Innerhalb dieser beiden Konferenzen wiederum sind es die Sachverständigengruppen für Interkulturelle Pädagogik, die die entsprechenden Zeilen verfasst haben.

1 Zu ähnlichen Fragen gibt es auch im englischsprachigen Raum eine lebhafte und schon seit mehreren Jahrzehnten geführte Debatte, insbesondere im Vereinigten Königreich, in den Vereinigten Staaten und in Kanada (vgl. Mantel & Leutwyler, 2013; Santoro, 2013; Strasser & Steber, 2010). Gewöhnlich ist dabei von *minority teachers* oder von *Hispanic, Asian, Black* und *White teachers* die Rede. In diesen Kategorisierungen kommt zum Ausdruck, dass es sich dabei um gesellschaftliche und politische Verhältnisse handelt, die sich in ihren historischen Zusammenhängen stark von jenen im deutschsprachigen Raum unterscheiden. Die Erkenntnisse lassen sich deshalb nicht ohne eingehende Kontextualisierungen und Rekontextualisierungen auf den deutschsprachigen Raum übertragen, weshalb an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung dieser Debatte verzichtet wird.

So ist im Schlussbericht der EDK (2000) zur Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgehalten:

«Aufgrund von formalen und psychosozialen Hindernissen sind Studierende aus andern Kulturbereichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stark untervertreten. Durch eine vermehrte Aufnahme von Studierenden mit einem andern sprachlichen und kulturellen Hintergrund könnte der Austausch zwischen Kulturen während der Ausbildung direkt thematisiert und eins zu eins gelebt werden. Ausgebildete Lehrkräfte mit einem andern kulturellen Hintergrund könnten in multikulturellen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz ‹des Anderen› übernehmen und ebenso eine Bereicherung für das Lehrerkollegium bedeuten.» (Ebd., S. 64)

In den «Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» der COHEP (2007a) wird zudem dazu aufgerufen, den oben genannten – und nicht weiter spezifizierten – «formalen und psychosozialen Hindernissen» entgegenzuwirken und «Studierende mit Migrationshintergrund und mehrsprachiger Biografie» während ihrer Ausbildung zu unterstützen (ebd., S. 6).

Begründet werden diese Empfehlungen zum einen mit der Unterrepräsentanz von Menschen ‹mit Migrationshintergrund› unter den Lehrpersonen im Verhältnis zu ihrem Anteil in der Schweizer Wohnbevölkerung, zum anderen zeigt der Zusammenhang zur Interkulturellen Pädagogik und die Erwartung einer Funktion für Verständigung und Entwicklung von Wertschätzung und Anerkennung ‹des Anderen›, dass damit die Vermutung verbunden ist, Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› würden über ein besonderes Potenzial im Umgang mit ‹multikulturellen Klassen› verfügen, wovon sowohl die Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern und die Lehrpersonenkollegien profitieren würden.

Nebenbei sei an dieser Stelle mit kritischem Blick vermerkt, dass die Formulierungen im Dokument der EDK in einer Weise gewählt sind, dass ‹kulturelle Differenz› darin als Ursache von Heterogenität erscheint. Was hier zu kurz kommt, ist die Beachtung der Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibungen, in der zwischen dem ‹Wir› und den ‹Anderen› mitunter machtvoll unterschieden wird, in der vermeintlich ‹Andere› also erst als ‹Andere› konstruiert und auf diese Weise zu ‹Anderen› gemacht werden. Dieser Dynamik muss dabei durchaus keine ‹kulturelle Differenz› zugrunde liegen (vgl. auch Ausführungen in Kapitel 3).

Auch in *Österreich* wurde das Thema von bildungspolitischer Seite aufgegriffen: Im österreichischen Regierungsprogramm, das für die Jahre 2008 bis

2013 verabschiedet wurde, ist festgehalten, dass die Bundesregierung «Anreize setzen» werde, «damit mehr qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund in die pädagogischen Ausbildungen kommen» (Bundeskanzleramt Österreich, 2008, S. 203).

In *Deutschland* wird die Thematik seit einigen Jahren besonders angeregt diskutiert, insbesondere seit 2007, nachdem sie in den «Nationalen Integrationsplan» der Bundesregierung (2007) aufgenommen wurde (Akbaba, Bräu & Zimmer, 2013, S. 39). Darin wird festgehalten, dass die «interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantenanteil […] durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft […] verbessert» werden soll (Die Bundesregierung, 2007, S. 117). In der Folge einigten sich auch die Mitglieder der Kultusministerkonferenz (2009) im Rahmen von Leitlinien «zur Deckung des Lehrkräftebedarfs» darauf, dass sich die Länder «für eine Erhöhung des Anteils von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund» einsetzen sollen (ebd., S. 2). Diese Forderungen und Absichten werden also zum einen – durch die Bundesregierung – damit begründet, dass Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› über interkulturelle Kompetenz verfügten und zum anderen – durch die Kultusministerkonferenz – damit, dass auf diese Weise der Bedarf an Lehrpersonen besser gedeckt werden könne.

Nach der Verabschiedung der beiden oben genannten Dokumente intensivierte sich die bildungspolitische Debatte zu dieser Thematik auch auf der Ebene der Bundesländer, also auf derjenigen politischen Ebene, auf der in Deutschland die Zuständigkeit für die Ausbildung und Einstellung von Lehrpersonen angesiedelt ist (Akbaba et al., 2013, S. 37). Im Zuge dieser Debatte entstand ein ganzer Kanon von Zuschreibungen vermuteter oder erhoffter Kompetenzen von Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund›, die auch gleich mit den entsprechenden Erwartungen verknüpft wurden. So sollen diese Lehrpersonen etwa für Schülerinnen und Schüler ‹mit Migrationshintergrund› als Rollenvorbilder gelungener Integration und geglückter Bildungslaufbahnen fungieren und sich für sie und ihre Eltern als Vertrauenspersonen engagieren. Bei den Schülerinnen und Schülern ‹ohne Migrationshintergrund› und im Kollegium sollen sie ‹interkulturelle Lernprozesse› anstoßen, zudem sollen sie sprachlich übersetzen und ‹zwischen Kulturen› vermitteln (ebd., S. 46).

Diese vielfältigen Erwartungen und Zuschreibungen werden von wissenschaftlicher Seite zum Anlass genommen, die Prämissen theoretisch zu hinterfragen und ihre Angemessenheit empirisch zu überprüfen. Viele der nachfolgend vorgestellten Forschungsprojekte sind in der Absicht entstanden, aus den gewonnenen Reflexionen und Erkenntnissen Konsequenzen für Praxisfelder ableiten zu können.

Die einen richten ihr Erkenntnisinteresse stärker auf den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, andere mehr auf jenen der Berufsausübung und der Schulentwicklung. Im Folgenden sollen sie deshalb auch in dieser Einteilung und Reihenfolge dargestellt werden.[2]

Vorab aber noch ein Hinweis auf die Unterscheidung von ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund›: Diese Unterscheidung und die mit ihr verbundenen sozialen Prozesse sind ein zentraler Gegenstand der meisten Untersuchungen und werden darin oft problematisiert und kritisch reflektiert. Dennoch werden auch in den Untersuchungen Unterscheidungen vorgenommen. Diese Unterscheidungen beruhen auf uneinheitlichen Definitionen von ‹Migrationshintergrund›, sodass Aussagen über quantitative Verteilungen oft nicht vergleichbar sind. Fragen der quantitativen Verteilungen sollen deshalb an dieser Stelle zugunsten der qualitativen Aussagen über die Grenzziehungsprozesse zurückgestellt werden.[3] Entsprechend werden die jeweils verwendeten Definitionen nicht näher ausgeführt. Der Begriff ‹Migrationshintergrund› wird in Anführungszeichen gesetzt, um damit auf seine Relativität und Prozesshaftigkeit im Zuge der Zuschreibungsdynamiken zu verweisen (vgl. Ausführungen dazu in Kapitel 3 und 4).

2.1 FORSCHUNGEN ZU ANGEHENDEN LEHRPERSONEN UNTER DEM ASPEKT DER DIFFERENZLINIE ‹MIGRATION›

Zuschreibungsdynamiken finden im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter anderem dort statt, wo für manche Studierende die Selbst- und Fremdzu-

---

2 Die Erkenntnisse werden hier nach Forschungsprojekten eingeteilt und relativ ausführlich vorgestellt und nicht – wie es auch möglich wäre – nach thematischen Erkenntnisbereichen und ihren Hauptaussagen kurz zusammengefasst. Der Vorteil dieser Darstellung ist, dass die jeweils angewendeten methodischen Ansätze besser berücksichtigt werden können. Diese methodischen Ansätze unterscheiden sich in den einzelnen Projekten stark voneinander und beeinflussen, wie die Ergebnisse gelesen werden können und mancherorts auch relativiert werden müssen. Inhaltsanalytische Auswertungsverfahren etwa beschränken sich auf den expliziten Gehalt in den Äußerungen, während hermeneutische Verfahren ermöglichen, den impliziten Gehalt in die Analysen einzubeziehen und damit auch sozial erwünschte Antworten als solche besser zu erkennen und in ihrem Gehalt entsprechend zu relativieren (vgl. Ausführungen dazu in Kapitel 6).

3 Einige Angaben zu den quantitativen Verteilungen sind unter 5.1.2. aufgeführt.

schreibungen mit Bezügen zu ‹Migration› bedeutsam werden. In Studien werden einerseits die Erfahrungen dieser Studierenden in den Blick genommen, andererseits auch das soziale Umfeld im Rahmen der Ausbildung, in dem und aus dem diese Erfahrungen entstehen.

Dazu gibt es in der deutschsprachigen Schweiz bislang erst eine wissenschaftliche Studie. *Edelmann, Bischoff, Beck und Meier* (2015) untersuchen, wie an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen mit migrationsbezogener Differenz umgegangen wird und stellen die Frage, welche Meinungen Studierende ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› sowie Dozierende dazu äußern, wenn sie sich vorstellen, dass der Anteil an Studierenden ‹mit Migrationshintergrund› erhöht würde.[4] Sie haben dafür Gruppeninterviews mit insgesamt 14 Studierenden ‹mit Migrationshintergrund›, vier Studierenden ‹ohne Migrationshintergrund› und 17 Dozierenden geführt, wobei sie die Gruppen entlang dieser Kategorisierungen gebildet haben (ebd., S. 214-216). Die Daten wurden mit dem inhaltsanalytischen Verfahren nach Mayring (2010) ausgewertet und ergaben unter anderem folgende Erkenntnisse:

Einige der befragten Studierenden ‹mit Migrationshintergrund› verbinden mit der Vorstellung eines höheren Anteils an ‹ebensolchen› Studierenden die Hoffnung, dadurch selbst weniger aufzufallen und durch die erhöhte Selbstverständlichkeit von Menschen ‹mit Migrationshintergrund› in diesem Berufsfeld bessere Chancen bei der Stellensuche zu haben. Andere finden, die Unterscheidung sei grundsätzlich hinfällig, da sich die Studierenden ‹mit Migrationshintergrund› durch die von ihnen bewältigten Bildungslaufbahnen «nicht mehr» von den Studierenden ‹ohne Migrationshintergrund› unterscheiden würden (Edelmann et al., 2015, S. 216-218).

In ähnlicher Weise betonen auch die befragten Studierenden ‹ohne Migrationshintergrund› die Gemeinsamkeiten durch das gemeinsame Bildungsniveau, bedienen aber gleichzeitig eine Reihe unterscheidender Stereotypen, indem sie etwa von einer allzu entspannten Arbeitseinstellung bei Italienern oder von feuriger Mentalität und mangelnder Pünktlichkeit bei Spaniern sprechen. Akzeptanzprobleme vermuten sie aber eher außerhalb der Hochschule, vor allem durch Eltern in ländlichen Gemeinden (ebd., S. 218).

4 Das Forschungsteam hat sich mit einer Reihe weiterer Fragen beschäftigt, etwa damit, welche Bedeutung einem ‹Migrationshintergrund› von Studierenden und Dozierenden beigemessen und inwiefern ein ‹Migrationshintergrund› in die Lernprozesse im Rahmen der Ausbildung einbezogen wird (Edelmann et al., 2015, S. 210). Die Ergebnisse dazu wurden bislang noch nicht publiziert.

Viele der befragten Dozierenden betonen ebenfalls die Gemeinsamkeiten und weisen die Unterscheidung von Studierenden ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› zum Teil als irrelevant zurück. Einer gezielten Erhöhung von Studierenden ‹mit Migrationshintergrund› stehen viele kritisch gegenüber. Von einigen werden darin zwar Chancen gesehen, dass Stereotypen und Vorurteile überwunden werden könnten, andere sehen aber vor allem Herausforderungen, etwa darin, dass christlich orientierte Unterrichtsinhalte umgestaltet und zusätzliche Deutschkurse angeboten werden müssten (ebd., S. 218-220).

Edelmann, Bischoff, Beck und Meier stellen bilanzierend fest, dass an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen überwiegend und vor allem durch die Mehrheitsangehörigen ein Umgang mit migrationsbezogener Differenz gepflegt werde, bei dem die ‹Gleichbehandlung› aller bevorzugt und Differenz tendenziell aberkannt werde, dies im Kontrast zu einem Umgang, bei dem Differenz anerkannt und als bereichernd betrachtet würde und der für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt zielführender wäre. Dieser zweitgenannte Umgang müsste letztlich – und hier definieren sie das Entwicklungspotenzial der Hochschule – dazu führen, einen reflektierten Umgang mit Differenz zu pflegen, bei dem die angemessene Betonung von Differenz je nach Situation sorgfältig abgewogen würde (ebd., S. 220-222).

Das methodische Vorgehen erlaubt hier keine weiteren Reflexionen zu den Beweggründen der verschiedenen Aussagen und zu den Ein- und Ausschlussmechanismen, die darin möglicherweise impliziert sind.

Döll und Knappik (2015) gehen mit einem stärker hermeneutisch ausgerichteten Verfahren noch weiter auf subtile Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung ein. Sie beziehen sich dabei auf sieben Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in Österreich und fragen unter anderem, wie über angehende Lehrpersonen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit gesprochen wird. Zu diesem Zweck wurden 35 halbstrukturierte Experteninterviews mit Dozierenden an sieben österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen geführt und zunächst inhaltsanalytisch, danach bei ausgewählten Sequenzen zusätzlich mit einem hermeneutischen Verfahren ausgewertet (ebd., S. 186-191).[5]

5 Die hier vorgestellten Erkenntnisse sind Teil des Projekts «Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen», das von 2011 bis 2013 unter der Leitung von İnci Dirim und Marion Döll an der Universität Wien durchgeführt wurde. Dieses Projekt wurde im Anschluss an die von der Bundesregierung geäußerte Absicht, mehr qualifizierte Personen ‹mit Migrationshintergrund› für die pädagogischen Ausbildungen zu

Die Analysen zeigen, dass sich die befragten Dozierenden besonders stark mit dem Niveau der Deutschkenntnisse bei den Studierenden beschäftigen. Dieses Niveau sehen sie als Grundvoraussetzung, damit die Studierenden ihrem Berufsauftrag nachkommen und ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen können. Gleichzeitig bleiben sie unklar darin, welches Niveau sie dafür als erforderlich erachten. Statt dieses Niveau zu definieren, sprechen sie von ‹perfekten› Deutschkenntnissen im Sinn von ‹muttersprachlichen› Deutschkenntnissen. Muttersprachliche Deutschkenntnisse stehen dabei also quasi automatisch für das erforderliche Niveau, nicht-muttersprachliche Deutschkenntnisse als solche, die dem erforderlichen Niveau möglicherweise nicht genügen, wobei die Unterscheidung von ‹muttersprachlich› und ‹nicht-muttersprachlich› auch impliziert, dass das erforderliche Niveau eigentlich nicht erworben werden kann, wenn man nicht in einer österreichischen respektive deutschsprachigen Familie aufgewachsen ist. Diese Unterscheidungen im Diskurs der Dozierenden, die sich implizit stärker auf die nationale Herkunft als auf die eigentlichen Deutschkompetenzen beziehen, tragen gemäß Döll und Knappik zu den institutionellen Ein- und Ausschlussmechanismen in der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei (ebd., S. 199-202).

Die Autorinnen weisen darauf hin, dass der Diskurs unter den Dozierenden einen Diskurs spiegelt, der zur gleichen Zeit in den österreichischen Medien geführt werde (ebd., S. 201). Damit machen sie auch deutlich, dass die Befunde im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gelesen und interpretiert werden sollten und sich nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte übertragen lassen. Gleiches gilt für die nachfolgend vorgestellten Studien, die in Deutschland durchgeführt wurden:

Karakaşoğlu-Aydın (2000) untersucht die Erziehungsvorstellungen bei Lehramts- und Pädagogikstudentinnen, die sich ethnisch als türkisch oder kurdisch und religiös als sunnitisch oder alevitisch bezeichnen (ebd., S. 163), und thematisiert damit die Verknüpfung von Migration und Religion. Diese Studie wurde durchgeführt, noch bevor sich die deutsche Bildungspolitik für Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› zu interessieren begann und außerdem auch noch vor den terroristischen Anschlägen von 2001 in New York, was vermuten lässt, dass die Ergebnisse heute angesichts des weiter verstärkt islamfeindlichen Diskurses noch einmal etwas anders ausfallen würden. Es wurden 26 Studentinnen mittels problemzentrierter Interviews befragt und gemäß Mayring'scher Inhalts-

gewinnen, durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur finanziert (Döll & Knappik, 2015, S. 187).

analyse (2010) unter Einbezug der Kodierungsempfehlungen von Strauss und Corbin (1996) ausgewertet (Karakaşoğlu-Aydın, 2000, S. 156-182).

Karakaşoğlu-Aydın definiert fünf Typen religiöser Orientierungen bei den Studentinnen und benennt sie als «Atheistinnen», «Spiritualistinnen», «Laizistinnen» sowie als «pragmatische» und «idealistische Ritualistinnen», wobei sie feststellt, dass sich diese Typen nicht anhand der ansozialisierten sunnitischen oder alevitischen Religiosität unterscheiden lassen (ebd., S. 413). Allen gemeinsam ist hingegen, dass sie im Zuge ihres Bildungsaufstiegs religiöse Verhaltensnormen, die sie von ihren Eltern als religiöse Dogmen vermittelt bekommen haben, hinterfragen und sich von traditionalistischen religiösen Orientierungen ihrer Eltern distanzieren (ebd., S. 413-414). Diese Distanzierung bedeutet aber nicht, dass Religiosität für sie von geringerer Bedeutung wäre. Vielmehr sehen alle befragten Studentinnen – einschließlich der atheistisch orientierten – die religiöse Zugehörigkeit als einen für sie wichtigen Bezugspunkt. Insbesondere für die Alevitinnen stellt die Religionszugehörigkeit ein gemeinschaftsbildendes Element dar, das durch Abgrenzung zu Sunnitinnen und Sunniten verstärkt wird. Die Distanzierung von traditionalistischen religiösen Orientierungen und das höhere Bildungsniveau geht aber mit einer Umdeutung der religiösen Orientierung einher. Die befragten laizistisch orientierten Alevitinnen neigen etwa dazu, ‹westlich-moderne› Ideale wie Toleranz, Gleichberechtigung der Geschlechter oder Gewaltverzicht als genuin alevitische Werte zu interpretieren und sehen sich als Vertreterinnen eines Religionsverständnisses, das etwa mit ‹westlichen› Vorstellungen der emanzipierten Frau kompatibel ist (ebd., S. 415-418). Insgesamt zeigen sich bei allen Befragten Varianten eines ‹modernistischen Islams› und keine fundamentalistische Auslegung im Sinn einer einzig verbindlichen politischen Ideologie. Karakaşoğlu-Aydın vermutet, dass die Wahl des Studienfachs die Bereitschaft voraussetzt, in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft nach deren Werten und Normen zu wirken, was mit einer fundamentalistischen Islamauslegung kaum vereinbar wäre (ebd. S. 414).

Bei den befragten Studentinnen lassen sich nach dieser Studie keine grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen den Typen religiöser Orientierung und ihren beruflichen Erziehungsvorstellungen ausmachen (ebd., S. 413). Vielmehr trennen die Befragten die Bedeutung von Religiosität für ihren privaten Alltag von ihren beruflichen pädagogischen Orientierungen und hegen auch keine Absichten, in ihrem pädagogischen Handeln religiös begründeten Werten und Normen in Konfrontation mit jenen der deutschen Mehrheitsgesellschaft Geltung zu verschaffen (ebd., S. 442). Nur zwei der Befragten möchten ihr berufliches Handeln in den Dienst religiöser Überzeugungen stellen und streben dafür aber das Arbeiten im Rahmen islamischer Institutionen an (ebd., S. 439). Bei vielen der

befragten Studentinnen zeigt sich hingegen ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl für die als benachteiligt erlebte Gruppe der Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und der Wunsch, sich für die Verbesserung ihrer Lebensumstände einzusetzen (ebd., S. 435). Gleichzeitig besteht aber auch die Sorge, im beruflichen Umfeld nicht akzeptiert und in den Qualifikationen nicht anerkannt zu werden (ebd., S. 443). Während sie in erster Linie als professionelle Vermittlerinnen des Lehrstoffs gesehen werden möchten, erhoffen sie sich gleichzeitig Akzeptanz der religiösen Orientierung als persönliche Angelegenheit und Verständnis für religiöse Verhaltensweisen wie etwa das Fasten im Ramadan (ebd., S. 437).[6]

Auch in einer Studie, die etwa 13 Jahre später durchgeführt wurde, zeigt sich, dass die Frage der Anerkennung im Zusammenhang mit ‹Migration› eine zentral bedeutsame ist und dass Studierende ‹mit Migrationshintergrund› mit kulturalisierenden Zuschreibungen konfrontiert sind, die sich unter anderem auf ihre Religiosität beziehen:

Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski und Kul (2013) fokussieren auf Lehramtsstudierende an der Universität Bremen und stellen in einem ersten Schritt die Frage, ob es unter diesen Studierenden einen Unterstützungsbedarf gibt, der sich spezifisch auf Studierende ‹mit Migrationshintergrund› bezieht. Zu diesem Zweck haben sie Daten von insgesamt 576 Studierenden erhoben, von denen 23,6% einen ‹Migrationshintergrund› haben (ebd., S. 12).

Aus den Daten ermitteln sie sieben Studierendentypen, die sie als «Durchstarter», «Kämpfer mit Ausgleich», «unterstützungsbedürftige Motivierte», «Grenzgänger», «selbstbewusste Uninteressierte», «hilflose Distanzierte» und «Abgewandte» benennen. Diese Typen unterscheiden sich gemäß den Autorinnen nicht signifikant nach dem ‹Migrationshintergrund› und auch nicht nach Geschlecht oder nach familiärem Bildungshintergrund. Sie schließen daraus, dass Unterstützungsmaßnahmen, die einzig auf diese Kategorien ausgerichtet wären, nicht den Bedürfnissen der Studierenden entsprechen würden (ebd., S. 13) und üben damit Kritik an vereinfachenden Einteilungen in ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund›.

In einem zweiten Schritt befassen sie sich mit der Studiumsphase der schulpraktischen Ausbildung und finden durchaus Spezifika im Zusammenhang mit ‹Migration›: Mit einem qualitativen Ansatz fragen sie erstens, wie Lehramtsstudierende ihre schulpraktische Ausbildung erfahren und zweitens, wie sie von

6 Die Ergebnisse aus Karakaşoğlu-Aydıns Studie sind von ihr überaus differenziert und gehaltvoll dargelegt. Es kann hier nur ein rudimentärer Einblick in einige zentrale Erkenntnisse gegeben werden.

praktikumsbegleitenden Ausbildnerinnen und Ausbildnern eingeschätzt werden und inwiefern dabei das Thema ‹Migration› eine Rolle spielt. Dafür wurden fünf Studierende befragt, darunter vier ‹mit Migrationshintergrund›, sowie neun praktikumsbegleitende Ausbildnerinnen und Ausbildner. Die Daten wurden mittels leitfadengestützter Interviews erhoben und einerseits nach der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998 [1967]), andererseits bei ausgewählten Interviewstellen nach der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2013) ausgewertet (Karakaşoğlu et al., 2013, S. 15).

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Ausbildnerinnen und Ausbildner das Studienverhalten von Lehramtsstudierenden ‹mit Migrationshintergrund› entlang zugeschriebener kultureller Merkmale definieren. Den Studierenden aus dem ‹östlichen Norden› wird Fleiß, Leistungsorientierung und Organisiertheit zugeschrieben, während Studierenden aus dem ‹Südosten› Leistungsbereitschaft im akademischen Kontext pauschal abgesprochen wird. In Beratungs- und Bewertungssituationen mit Ausbildnerinnen und Ausbildnern werden Studierende ‹mit Migrationshintergrund› mit ausgrenzenden Zuschreibungen des Fremdseins konfrontiert, etwa indem sie aufgefordert werden, ihr ‹Anderssein› zum Gegenstand schriftlicher Arbeiten zu machen und es darin zu erklären. Im Weiteren wird das muslimische Kopftuch von den befragten Ausbildnerinnen und Ausbildnern als Symbol der Bedrohung demokratischer Grundwerte wahrgenommen und mit menschlicher Rückständigkeit, patriarchalischer Orientierung sowie menschen- und frauenverachtender Ideologie assoziiert. Lehramtsstudentinnen, die ein muslimisches Kopftuch tragen, erleben im Schulpraktikum deshalb «massive Demütigungen und Ausgrenzungen». Gleichzeitig werden Studierende ‹mit Migrationshintergrund› in interkulturellen Vermittlungs- oder Übersetzungstätigkeiten als professionell Handelnde wahrgenommen, obwohl sie dafür nicht ausgebildet worden sind (ebd., S. 16; vgl. auch Wojciechowicz, 2013).

Kul (2013) vertieft diese Thematik im Rahmen des gleichen Projekts, indem sie «rassifizierende Postitionszuweisungen» bei Referendarinnen und Referendaren untersucht.[7] Sie beschreibt den Fall der 32-jährigen und berufserfahrenen Referendarin ‹Ayşe›, die gleich zu Beginn ihres Referendariats von einer Lehrerin in einer Weise adressiert wird, die sie als nicht-deutsches und der Zwangsverheiratung ausgesetztes Mädchen hinstellt und ihr damit jegliche Positionen als berufserfahrene Frau, angehende Lehrerin und Deutsche von vornherein abspricht. In der Beschreibung wird deutlich, wie verletzend diese Ansage für Ayşe ist und wie schwierig es ist, Rassismus im Ausbildungsfeld zu thematisieren und kon-

7 Es handelt sich dabei um Zwischenergebnisse ihres noch laufenden Dissertationsprojekts (vgl. auch Doğmuş, 2016).

struktiv zu bearbeiten. Ayşes Versuche, mit ihrem Mentor sowie mit Kolleginnen und Kollegen zu sprechen, führen in diesem Fall letztlich dazu, dass Rassismen als individuelle Vorurteile verharmlost werden und Ayşe gleichzeitig aufgefordert wird, sich als Referendarin in ihrem Anspruch auf Anerkennung zurückzunehmen. Kul stellt fest, dass von diesen Erfahrungen nicht nur Ayşes Professionalisierungsprozess maßgeblich beeinträchtigt ist, sondern auch, dass sich in diesen Vorgängen die «interkulturelle Inkompetenz der Institution» (ebd., S. 168) reproduziert. Der von Seiten der Bildungspolitik erhoffte Effekt, dass die Anwesenheit von Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› zur ‹interkulturellen Kompetenz› von Institutionen beitragen würde, stelle sich in diesem beschriebenen Fall nicht ein (ebd., S. 169).

Mit Studien, die an der Universität Köln durchgeführt wurden, wird die Perspektive von Studierenden ‹mit Migrationshintergrund› im Hinblick auf ihre Sprachverwendungspraktiken weiter ausdifferenziert:

Auch *Lengyel und Rosen* (2015) nehmen dabei auf die Hoffnungen aus der Bildungspolitik Bezug. Sie möchten wissen, wie angehende Lehrerinnen an der Universität Köln erwarten, im Berufsleben mit den ihnen zugeschriebenen Rollen als sprachliche und kulturelle Vermittlerinnen umzugehen und inwiefern sie denken, dabei ihre Mehrsprachigkeit und ihre biografischen Erfahrungen einzubringen. Die Untersuchung fand im Rahmen eines Seminars statt, in dem ebendiese Rollen reflektiert wurden, sodass die Portfolios, die zu diesem Zweck von den Studierenden verfasst wurden, zur Analyse verwendet werden konnten, ihre Inhalte aber von den geleiteten Auseinandersetzungen beeinflusst waren. Nebst den Portfolios wurden zur Datenerhebung Gruppendiskussionen mit insgesamt 15 Studentinnen geführt und die Daten nach der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet (Lengyel & Rosen, 2015, S. 165-167; 180).

Die Studentinnen zeigen ambivalente Reaktionen auf die Zuschreibungen als sprachliche und kulturelle Vermittlerinnen. Sie argumentieren damit, dass sie sich zwar verpflichtet fühlen, sich wie alle Lehrpersonen für Minderheiten einzusetzen, dass sie aber bezweifeln, das aufgrund ihrer Erfahrungen automatisch besser zu können als Lehrpersonen ‹ohne Migrationshintergrund› (ebd., S. 161; 180). Mehrsprachigkeit und die eigene Erfahrung, Deutsch als Zweitsprache gelernt zu haben, werden von den befragten Studentinnen zwar als Ressourcen gesehen, allerdings wird die Frage, ob solche Ressourcen eingebracht werden können, davon abhängig gemacht, ob Mehrsprachigkeit an der jeweiligen Schule allgemein anerkannt werde (ebd., S. 161; 176).

Lengyel und Rosen deuten diese Ergebnisse damit, dass der eigene Bildungserfolg der befragten Studentinnen damit zusammenhing, dass sie sich den

kulturellen und sprachlichen Normen der Mehrheitsgesellschaft angepasst hätten und dass es also gerade einen Erfolgsfaktor darstellte, ihre Minderheitenzugehörigkeiten im Hintergrund zu halten. Im Zuge der bildungspolitischen Zuschreibungen werde nun das genaue Gegenteil von ihnen verlangt, nämlich diesen Hintergrund in den Vordergrund zu stellen und aktiv einzubringen. Aus diesem Widerspruch entstehe die Ambivalenz bei den befragten Studentinnen (ebd., S. 180-181; vgl. auch Panagiotopoulou & Rosen, 2016).

Panagiotopoulou und Rosen (2016) vertiefen diese Fragen im Rahmen des gleichen Projekts mit einem Fokus auf die Vorannahmen und Einstellungen zu den Sprachverwendungspraktiken der Teilnehmenden (ebd., S. 175). Sie werten dafür 16 von Studierenden geführte Peer-Interviews aus, in denen insgesamt 32 Studierende ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› zu Wort kommen.[8] Erste Ergebnisse aus den Analysen weisen darauf hin, dass die befragten Studierenden der Vorstellung folgen, praktizierte Mehrsprachigkeit gefährde die soziale Integration. Entsprechend werden nicht-deutsche Sprachen als Sprachen gewertet, die in der Familie oder im nicht-öffentlichen Raum gesprochen werden sollen, während allein der deutschen Sprache die Funktion zugeschrieben wird, als Sprache der Bildungsinstitutionen und zur gesellschaftlichen und beruflichen Integration zu dienen. Entsprechend sehen die Studierenden auch ihre eigene Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang weniger als Ressource, sondern die gelungene Sprachentrennung vielmehr als besondere Leistung für ihren eigenen Bildungserfolg. Diese Einblicke legen nahe, dass die Studierenden ihre eigene Erfahrung der Ausgrenzung nicht-deutscher Sprachen im schulischen Kontext kaum als illegitim oder diskriminierend erlebt haben und sich deshalb auch nicht von solchen Strategien im Rahmen von Bildungsinstitutionen abgrenzen, sondern dass sie mit dem ausschließlichen Deutschsprechen eher die Absicht verfolgen, den beruflichen Pflichten nachzukommen und ihre Professionalität zu sichern (ebd., S. 185-187).

8 Da es sich in der vorliegenden Publikation lediglich um erste Auswertungen handelt, wird hier auf eine detailliertere Darstellung des methodischen Vorgehens verzichtet.

2.2 FORSCHUNGEN ZU BERUFSTÄTIGEN LEHRPERSONEN UNTER DEM ASPEKT DER DIFFERENZLINIE ‹MIGRATION›

Auch zu Fragen über berufstätige Lehrpersonen gibt es in der deutschsprachigen Schweiz erst eine einzige Studie, in der die Differenzlinie ‹Migration› zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wurde:

Edelmann (2006; 2008) geht der Frage nach, wie Primarlehrpersonen in der Stadt Zürich mit der «kulturellen Heterogenität» ihrer Klasse umgehen und inwiefern es Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› möglich ist, sich mit ihrem ‹Migrationshintergrund› und allenfalls damit verbundenen Kompetenzen ins Kollegium einzubringen (Edelmann, 2006, S. 239-240).[9] Aus einer Befragung von 40 Primarlehrpersonen mittels problemzentrierter Interviews und inhaltsanalytischer Auswertung nach Mayring (2010) gewinnt sie Erkenntnisse über unterschiedliche Umgangsweisen mit ‹kultureller Heterogenität›, die sie in sechs Typen beschreibt (Edelmann, 2006, S. 242-243):

- Der «abgrenzend-distanzierte Typus» misst der ‹kulturellen Heterogenität› der Klasse keinerlei Bedeutung bei und orientiert sich an den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft.
- Der «stillschweigend-anerkennende Typus» anerkennt die ‹kulturelle›, sprachliche und religiöse Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und strebt eine harmonische Klassengemeinschaft an, in der allen die gleiche Wertschätzung zukommt. Mögliche Gemeinsamkeiten und Differenzen bleiben dabei unausgesprochen.
- Der «individuell-sprachorientierte Typus» betrachtet sprachliche Heterogenität als Ressource für die ganze Klasse und verfolgt gleichzeitig die Absicht, über gezielte Sprachförderung die Bildungschancen aller zu erhöhen.
- Der «kooperativ-sprachorientierte Typus» orientiert sich wie der zuvor genannte und ist außerdem in ein innovatives Team eingebunden, in dem gemeinsame Auseinandersetzungen mit ‹kultureller Heterogenität› stattfinden.

---

9 Die Formulierungen scheinen zu implizieren, es sei vor allem ‹kulturelle Differenz›, die die Heterogenität unter Schülerinnen und Schülern im Einwanderungskontext ausmache. In Anbetracht vielfältiger gegenseitiger Zuschreibungs- und Grenzziehungsprozesse unter Bedingungen ungleicher Machtverteilung (vgl. Ausführungen in Kapitel 3) wäre eine solche Engführung des Heterogenitätsverständnisses im Einwanderungskontext wohl zu überdenken.

- Der «individuell-synergieorientierte Typus» erachtet ‹kulturelle Heterogenität› als Lernpotenzial für alle und bezieht verschiedene Hintergründe in den Unterricht mit ein.
- Der «kooperativ-synergieorientierte Typus» orientiert sich wie der zuvor genannte und ist außerdem Teil einer Schulkultur, in der engagierte Zusammenarbeit im Kontext ‹kultureller Heterogenität› gepflegt wird.

Unter den 40 befragten Lehrpersonen befinden sich 15, die sich selbst als Personen ‹mit Migrationshintergrund› bezeichnen. Diese Lehrpersonen sind in allen Typen außer dem «abgrenzend-distanzierten Typus» vertreten, was nahelegt, dass Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› zwar unterschiedlich mit ‹kultureller Heterogenität› umgehen, dass sie sich dieser Thematik aber angesichts ihrer eigenen Biografie auch nie ganz entziehen können (Edelmann, 2008, S. 193-194). Dass sie mit dieser Thematik stark verbunden sind, zeigt sich auch in den folgenden Einsichten:

- Die befragten Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› betrachten ihre persönlichen migrationsbezogenen Erfahrungen als bedeutsame Quelle für empathische Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund› und deren Eltern. So wüssten sie etwa aus eigener Erfahrung, dass auch kleinste Zeichen von Missachtung zu Gefühlen von Ausgrenzung und Nichtzugehörigkeit führen könnten oder dass Kindern ‹mit Migrationshintergrund› in der Schule oft weniger zugetraut werde.
- Sie sehen sich als Vorbilder, indem sie unter anderem vorleben würden, dass Bildungserfolg für Menschen ‹mit Migrationshintergrund› erreichbar sei. Entsprechend möchten sie ihre Schülerinnen und Schüler bei deren Bildungserfolg ermutigen und unterstützen.
- Außerdem verstehen sie sich als Teil von Schulhausteams, in denen ‹Schweizer Normen und Werte› in selbstverständlicher Weise dominieren und in denen sie sich vollumfänglich akzeptiert fühlen. Ob sie ihren eigenen Erfahrungshintergrund aktiv einbringen, hängt nach ihrer Aussage einerseits davon ab, ob ‹kulturelle Heterogenität› in ihrem Team anerkannt wird und andererseits davon, welcher typenspezifischen Orientierung sie folgen: Der «stillschweigend-anerkennende Typus», dem auffallend viele und junge Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› aus der Stichprobe zugeordnet werden können, erachtet es als selbstverständlich, dass sein Hintergrund im Kollegium nicht angesprochen wird. Die kooperationsorientierten Typen hingegen berichten, dass es ihnen durchaus möglich sei, ihren Hintergrund im Kollegium einzubringen (Edelmann, 2006, S. 244-247).

Die Ergebnisse erscheinen insgesamt überraschend, da in dieser Untersuchung weder bei den Lehrpersonen ‹mit› noch ‹ohne Migrationshintergrund› konfliktorientierte, ablehnende oder folkloristische Umgangsweisen mit ‹kultureller Heterogenität› gefunden wurden, während solche Umgangsweisen angesichts anderer Forschungsergebnisse durchaus naheliegen würden (Edelmann, 2008, S. 200-202). Die Gründe dafür vermutet Edelmann im zur Zeit der Untersuchung «innovativen» Schulkontext der Stadt Zürich, allgemein hoher Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen sowie einer großen Auswahl an Stellen, sodass ein ‹kulturell heterogenes› Umfeld von den jeweiligen Lehrpersonen gewöhnlich selbst gewählt werden könne (ebd., S. 202-203). Möglicherweise spielt außerdem eine Rolle, dass die Erkenntnisse auf der Basis explizit geäußerter Selbsteinschätzungen gewonnen wurden, in denen sozial unerwünschte Umgangsweisen oder stigmatisierende Erfahrungen nicht unbedingt zum Ausdruck kommen müssen.

Für den *österreichischen* Kontext gibt es bislang keine Untersuchungen zu dieser Thematik, für den *deutschen* hingegen einige aus jüngerer Zeit, mit denen sich das Bild zunehmend ausdifferenziert. Die Differenzierungen werden vor allem dadurch gewonnen, dass weitere methodische Zugänge angewendet sowie unterschiedliche Perspektiven in die Untersuchungen einbezogen werden, einschließlich derjenigen von Schülerinnen und Schülern sowie von Schulleitenden.

Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) waren die ersten, die auf die bildungspolitischen Forderungen von 2007 mit einem empirischen Beitrag reagiert und die Thematik explorativ und breitgefächert untersucht haben (ebd., S. 13), wobei ausschließlich angehende und amtierende Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› befragt wurden. In einem quantitativen Teil wurden 198 Personen mittels Fragebogen befragt, und in einem qualitativen Teil wurden mit 60 Personen biografisch-narrative Interviews (Schütze, 1983) geführt und 45 davon zunächst gemäß der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) und danach aus forschungspragmatischen Gründen nach Mayring'scher Inhaltsanalyse (2010) ausgewertet (Georgi et al., 2011, S. 38-41).[10] Diesem methodischen Vorgehen ent-

---

10 Das Vorgehen ist unter dem Argument der Forschungspragmatik natürlich verständlich, dennoch mag man einwenden, dass biografisch-narrative Interviews für eine inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring nicht gut geeignet sind. Biografisch-narrative Interviews werden im Sinn Schützes in einer Weise geführt, dass die Erzählenden möglichst ungehindert ihrem Erzählfluss folgen können, sodass insbesondere in den narrativen Passagen sehr viel des *impliziten* Sinngehalts zum Ausdruck kommen kann. Entsprechend werden die so erhobenen Daten idealerweise in einer Weise

sprechend beruhen die folgenden Einsichten also – wie bei Edelmann – auf Selbsteinschätzungen durch die Befragten:

- 29% der Befragten haben benachteiligende oder diskriminierende Erfahrungen während ihrer Schulzeit in Deutschland gemacht, 13% während des Studiums, 23% im Referendariat und 22,5% in der schulischen Praxis (ebd., S. 272).
- Die elterliche Unterstützung wurde für den Bildungserfolg als bedeutsam erlebt. Obwohl die überwiegende Mehrzahl der Befragten Eltern hat, die selbst über geringe formale Bildung verfügten, hätten ihnen diese Eltern eine positive Haltung zur Bildung vermittelt und den Bildungsaufstieg unterstützt (ebd., S. 265).
- Mit migrationsbezogener Heterogenität in der Schule gehen die befragten Lehrpersonen sehr unterschiedlich um, greifen dabei aber oft auf eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen zurück, etwa in ihrer Weise Konflikte zu lösen, beim Aufbau von Vertrauen oder bei der Wahl migrationsbezogener Themen in ihrem Unterricht. Dieser Umgang erscheint allerdings weitgehend intuitiv inspiriert, nicht unbedingt reflektiert und kaum in curriculare Lernziele eingebettet. Gemäß den Autorinnen bleibt das lebensgeschichtlich bedingte Potenzial dieser Lehrpersonen weitgehend ungenutzt (ebd., S. 266-267).
- Im Umgang mit Mehrsprachigkeit bringen die Befragten andere Sprachen als die deutsche im Unterricht eher selten zum Einsatz und verpflichten auch ihre Schülerinnen und Schüler zum Sprechen der deutschen Sprache. Außerhalb des Unterrichts werden andere Sprachen hingegen als Ressource gesehen, um Vertrauen zu Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern ‹mit Migrationshintergrund› aufzubauen und ihnen wertschätzend zu begegnen (ebd., S. 267).
- Zu Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund› haben die befragten Lehrpersonen ein besonderes Vertrauensverhältnis und sie haben ein besonderes Anliegen für deren Bildungserfolg (ebd., S. 268-269).
- Mit Erwartungen, als Rollenvorbilder zu fungieren, gehen sie unterschiedlich um. Manche nehmen sich dieser Funktion emphatisch an, andere empfinden die Erwartung auch als Herausforderung, als Belastung oder als besondere Verantwortung (ebd., S.. 269).

---

ausgewertet, dass diesem impliziten Sinngehalt Beachtung geschenkt und eine möglichst angemessene Rekonstruktion angestrebt werden kann (vgl. Ausführungen in Kapitel 6). Die Auswertungsmethode nach Mayring hingegen konzentriert sich ausschließlich auf den *expliziten* Gehalt der Daten. Bei Anwendung dieser Methode wäre es sicherlich zielführender, auch in den Interviews viel direkter nach Meinungen und Haltungen zu fragen, um die nach dieser Methode auswertbaren Aussagen zu erhalten.

- Im Kollegium erleben sie durchaus viel Akzeptanz, Anerkennung und Wertschätzung, berichten aber auch von Kulturalisierung, Exotisierung, Abwertung, Diskriminierung und offenem Rassismus durch Kolleginnen und Kollegen. Manche engagieren sich, indem sie sprachlich oder ‹kulturell› vermitteln, andere lehnen es ab, eine solche Sonderrolle einzunehmen und berufen sich auf ihr professionelles Selbstverständnis als Fachlehrpersonen (ebd., S. 270).
- Die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern gelingt den befragten Lehrpersonen gemäß Selbsteinschätzung besonders gut. In Situationen, in denen ‹kulturelle› Wertorientierungen der Eltern mit denen der Schule in Konflikt geraten, sind sie zwar bereit, auf spezifische Bedürfnisse einzugehen, vertreten in der Tendenz aber die institutionellen Werte der deutschen Schule und fordern die Einhaltung institutioneller Routinen, Regeln und Werte wenn nötig auch ein (ebd., S. 270-271).

Diese Studie wurde mit der Absicht durchgeführt, explorativ nach dem Potenzial eines «multikulturellen Lehrerzimmers» zu suchen und die Möglichkeiten für «interkulturelle Schulentwicklung» auszuloten (ebd., S. 13). Es zeigen sich darin zahlreiche Facetten, die auf Ambivalenzen hindeuten, indem etwa Erwartungen an Vorbildfunktionen oder Sonderrollen wahrgenommen, diese aber auch als ungewollt oder als Belastung empfunden werden. Es bleibt dabei offen, ob sich diese Ambivalenzen jeweils auf einzelne Personen gleichzeitig beziehen oder ob sie sich auf mehrere Personen beziehen, sodass sich je nach Person unterschiedliche Haltungen zeigen. Um diesen Fragen weiter nachzugehen, ist die Studie von Rotter (2014) aufschlussreich, da diese Zusammenhänge in ihrer Studie in einer Typologie geklärt und durch einen mehrperspektivischen Zugang weiter ausdifferenziert werden:

Carolin Rotter (2014) bezieht mehrere Perspektiven vergleichend in ihre Analysen ein und befragt sowohl Lehrpersonen ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› wie auch Schülerinnen und Schüler und Schulleitende. Dabei fokussiert sie auf die beruflichen Selbst- und Fremdkonzepte[11] von Lehrpersonen ‹mit Mig-

11 Bei Selbstkonzepten handelt es sich gemäß Rotter (2014) um mentale Modelle «über die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften sowie über die eigene berufliche Tätigkeit», die für die Gestaltung des beruflichen Handelns von großer Bedeutung sind. Diese Selbstkonzepte werden auch durch Fremdkonzepte beeinflusst, indem diese etwa durch andere schulische Akteure in direkter oder indirekter Form an die Lehrpersonen herangetragen und von diesen interpretativ verarbeitet werden. Es ist deshalb gemäß Rotter zusätzlich aufschlussreich, auch diese Fremdkonzepte zu erfassen (ebd.,

rationshintergrund› in Deutschland und fragt danach, inwiefern sich darin der erwähnte bildungspolitisch geführte Diskurs wiederfindet. Methodisch wählt sie den Weg über Interviews bei den Schulleitenden und den Lehrpersonen ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› sowie über Gruppendiskussionen bei den Schülerinnen und Schülern. Sie wertet die Daten einerseits mit einem kategoriengeleiteten Verfahren, andererseits mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2013) aus und bildet daraus Typologien.

Die Ergebnisse zeigen sowohl bei den Schulleitenden wie auch bei den Lehrpersonen ‹ohne Migrationshintergrund› große Ähnlichkeiten mit den Zuschreibungen im bildungspolitischen Diskurs, allerdings auch mit einigen Relativierungen und Differenzierungen (Rotter, 2014, S. 206-207; 227-229). Rotter findet in den Antworten drei Typen von Fremdkonzepten, die bei den Schulleitenden und bei den Lehrpersonen ‹ohne Migrationshintergrund› bemerkenswert ähnlich sind (ebd., S. 275-280):

1. Den «pädagogisch-professionellen Typus», bei dem der ‹Migrationshintergrund› keine Rolle spielt und als Stereotypisierung auch abgelehnt wird (ebd., S. 282),
2. den «Sowohl-als-auch Typus», bei dem die Bedeutung des ‹Migrationshintergrunds› je nach Situation variiert. Lehrpersonen ‹ohne Migrationshintergrund› sprechen ihren Kolleginnen und Kollegen ‹mit Migrationshintergrund› insbesondere für Konfliktfälle ein wertvolles Kompetenzprofil zu. Diese Zuschreibung scheint dabei auch mit dem Geschlecht und dem Alter zusammenzuhängen, denn es sind weibliche, ältere Kolleginnen ‹ohne Migrationshintergrund›, die sich in Konfliktsituationen Unterstützung von männlichen Kollegen ‹mit Migrationshintergrund› erhoffen (ebd., S. 282).
3. Beim «kompetenten ‹Migrationsanderen› Typus» kommt dem ‹Migrationshintergrund› ein zentraler Stellenwert zu, indem zahlreiche Kompetenzen davon abgeleitet und Erwartungen geäußert werden, die aus der eigenen Überforderung mit Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund› resultieren (ebd., S. 229).

S. 115). Mit der Wahl dieses theoretischen Rahmens der Selbst- und Fremdkonzepte gelingt es Rotter, Fragen der Bedeutsamkeit eines ‹Migrationshintergrunds› in die professionstheoretische Debatte einzubringen, während diese Frage bislang weder in den kompetenzorientierten noch in den strukturtheoretischen Ansätzen mitgedacht ist (vgl. eingehende Diskussion dazu, ebd., S. 45-118).

Interessanterweise – und das deutet auf die enge Verwobenheit von Fremd- und Selbstkonzepten hin – lassen sich diese drei Typen auch in den Selbstkonzepten der Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› finden, allerdings kommen diese Lehrpersonen generell nicht umhin, den ‹Migrationshintergrund› zu thematisieren (ebd., S. 282; vgl. ähnliche Befunde bei Edelmann, 2008).

1. Bei Selbstkonzepten des ersten Typus distanzieren sie sich von migrationsbezogenen Zuschreibungen, während sie gleichzeitig ihre Professionalität betonen. Bei Anfragen um Vermittlertätigkeiten sind sie bereit, den Bitten in Notfällen nachzukommen.
2. Beim zweiten Typus akzeptieren sie die migrationsbezogenen Zuschreibungen bei gleichzeitiger Betonung der Professionalität und
3. beim dritten Typus ist der ‹Migrationshintergrund› zentraler Bestandteil des beruflichen Selbstkonzepts, indem migrationsbedingte Ressourcen und eine besondere Nähe zu Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund› hervorgehoben werden (ebd., S. 274). Dieser dritte Typus findet sich ausschließlich bei Lehrpersonen mit türkischem ‹Migrationshintergrund› und bei denjenigen, deren ‹Migrationshintergrund› durch äußere Merkmale sichtbar ist (ebd., S. 282).

In den Fremdkonzepten durch die befragten Schülerinnen und Schülern ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› zeigen sich ebenfalls drei Typen. Der erste entspricht dem oben genannten «pädagogisch-professionellen Typus», bei dem der ‹Migrationshintergrund› keine Rolle spielt, und erscheint hier als «freundlich-kompetenter Lernbegleiter Typus». Bei den weiteren beiden Typen divergieren die Meinungen der befragten Schülerinnen und Schüler und teilen sich auf in einen positiven «klimaförderlichen ‹Migrationsanderer› Typus» und einen negativen «nicht-klimaförderlichen ‹Migrationsanderer› Typus», wobei die Divergenz vor allem am Thema der Sprachkompetenzen entsteht. Als positiv wird gewertet, wenn Lehrpersonen ihre nicht-deutschen Sprachkompetenzen einbringen und als Übersetzer fungieren, wobei dieses Einbringen außerhalb des Unterrichts stattfinden soll. Als negativ wird gewertet, wenn Lehrpersonen die deutsche Sprache mit Akzent sprechen. Ein Akzent wird dabei mit verminderten fachlich-pädagogischen Kompetenzen in Verbindung gebracht (ebd., S. 247-249).

In den typologisierten beruflichen Selbst- und Fremdkonzepten finden sich also zahlreiche Aspekte aus dem bildungspolitischen Zuschreibungsdiskurs, allerdings auch ein Typus, der bei allen vier befragten Gruppen vorkommt und bei dem die migrationsbezogenen Zuschreibungen bei gleichzeitiger Betonung der

Professionalität zurückgewiesen werden. Ein deutlicher Widerspruch zum bildungspolitischen Diskurs findet sich außerdem bei einigen Schülerinnen und Schülern wie auch bei einigen Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund›, die sich statt der zugeschriebenen besonderen Nähe aufgrund gemeinsamer Migrationsgeschichte eher eine größere Distanz wünschen, um ihre jeweiligen Rollen im schulischen Umfeld aufrechterhalten zu können (ebd., S. 287-288).

Auch *Hachfeld, Schröder, Anders, Hahn und Kunter* (2012) hinterfragen die Angemessenheit der bildungspolitischen Zuschreibungen und zeigen, dass die Unterscheidung in ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› nicht ausreicht und auch nicht angemessen ist, um damit die Kompetenzen für das Unterrichten in «kulturell heterogenen Kontexten» zu erfassen (ebd., S. 101). Stattdessen schlagen sie vor, «multikulturelle Überzeugungen» (ebd., S. 101) als entscheidenden Faktor zu betrachten. Diese ‹multikulturellen Überzeugungen› fassen sie als Überzeugungen, nach denen Lehrpersonen stärker bereit sind, sich auf andere ‹kulturelle Wertesysteme› einzulassen, ohne dabei ihre eigenen aufzugeben, und nach denen sie zudem bemüht sind, ‹kulturelle Vielfalt› im Unterricht zu berücksichtigen. Diese ‹multikulturellen Überzeugungen› kontrastieren sie mit «egalitären Überzeugungen», nach denen Lehrpersonen ‹kulturellen Unterschieden› kaum Bedeutung beimessen und sich hauptsächlich auf die Gemeinsamkeiten konzentrieren (ebd., S. 107).[12]

In einer quantitativen Untersuchung wurden 433 angehende Lehrpersonen für die mathematische Richtung auf der Sekundarstufe I in Deutschland befragt, darunter 60 ‹mit Migrationshintergrund›. Die Operationalisierung der untersuchten Kompetenzen wird am Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006) ausgerichtet. In diesem Modell ist die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen als ein Zusammenspiel konzipiert, das sich zusammensetzt aus spezifischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten zur professionellen Selbstregulation. Daraus werden für diese Untersuchung drei Kompetenzfacetten definiert, die für den Unterricht in ‹kulturell heterogenen Kontexten› als besonders bedeutsam gesehen werden:

---

12 In der Definition dieser beiden Arten von Überzeugungen spiegelt sich ein Heterogenitätsverständnis, das allein von ‹kultureller Differenz› auszugehen und die Zuschreibungsprozesse, in denen Differenz auch *konstruiert* wird, nicht zu berücksichtigen scheint. Ein solches Heterogenitätsverständnis wäre wohl zu überdenken (vgl. auch vorangegangener Kommentar zur Studie von Edelmann).

1. Enthusiasmus für das Unterrichten von Kindern ‹mit Migrationshintergrund› (als Teil der motivationalen Orientierungen),
2. Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Kindern ‹mit Migrationshintergrund› (ebenfalls als Teil der motivationalen Orientierungen) und
3. Vorurteile über die Lernmotivation von Kindern ‹mit Migrationshintergrund› (als Teil der professionellen Überzeugungen).

In den Ergebnissen zeigt sich, dass sowohl die Facette des Enthusiasmus wie auch der Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten in ‹kulturell heterogenen Kontexten› stärker mit den ‹multikulturellen Überzeugungen› zusammenhängen als mit dem Umstand eines ‹Migrationshintergrunds›.

Auch die Vorurteile über die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund› hängen gemäß der Studie mit den ‹multikulturellen Überzeugungen› zusammen: Je stärker ‹multikulturell› die Überzeugungen der Befragten ausgeprägt sind, desto weniger stimmen sie mit Aussagen überein, dass Schülerinnen und Schüler ‹mit Migrationshintergrund› schulisch weniger motiviert seien. Hier wird sogar gezeigt, dass Befragte ‹mit Migrationshintergrund› diesem Vorurteil tendenziell eher zustimmen.

Insgesamt finden sich bei den Befragten ‹mit Migrationshintergrund› aber ausgeprägtere ‹multikulturelle Überzeugungen›. Diese Überzeugungen wiederum gehen gemäß der Studie mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen und größerem Enthusiasmus für das Unterrichten in ‹kulturell heterogenen Kontexten› und mit weniger der genannten Vorurteile einher.

Auch *Strasser und Waburg* (2015) stellen einfache Zusammenhänge zwischen einem ‹Migrationshintergrund› und der Kompetenz im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität in Frage und zeigen an zwei Fallbeispielen, dass sich ein solcher Zusammenhang durchaus nicht automatisch einstellen muss. Sie konzentrieren sich dabei auf die Perspektive von Schülerinnen und Schülern und analysieren Daten aus insgesamt elf Gruppendiskussionen, die in zwei Phasen im Abstand eines halben Jahres durchgeführt wurden und an denen Schülerinnen und Schüler ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› der fünften, siebten und neunten Klasse teilgenommen haben. Sie gehen dabei hermeneutisch vor, indem sie das implizite Erfahrungswissen der Schülerinnen und Schüler bezüglich zweier Lehrerinnen ‹mit Migrationshintergrund› rekonstruieren und danach fragen, welche Relevanz und Bedeutung darin einer kulturellen oder ethnischen Differenzdimension beigemessen wird (ebd., S. 251; 258-259).

Im ersten Fall handelt es sich um eine Mathematiklehrerin russischer Herkunft. Sie wird von den Schülerinnen und Schülerin in erster Linie in ihrer

Kompetenz als Mathematiklehrerin wahrgenommen, während ethnische oder kulturelle Differenzdimensionen weitgehend als irrelevant erscheinen. Ihre guten Deutschkenntnisse werden lobend erwähnt, was darauf hindeutet, dass sie diesbezüglich von einigen als Vorbild wahrgenommen wird (ebd., S. 260-261; 266).

Im zweiten Fall geht es um eine Deutschlehrerin rumänischer Herkunft. Obwohl diese Lehrerin ein Vorbild sein könnte, da sie deutschsprachliche Defizite überwunden hat, wird sie von den Schülerinnen und Schülern nicht so gesehen. Diese sind stattdessen von ihrem Unterrichtsverhalten irritiert und kritisieren die hohen Erwartungen, die sie an ihr Deutschlernen stellt, außerdem ihre exponierende Art mit Fehlern umzugehen. Die befragten Schülerinnen und Schüler suchen nach Erklärungen für dieses Verhalten, vermuten Zusammenhänge zur Migrationsgeschichte der Lehrerin und nehmen an, dass sie mit ihrem Verhalten ihren eigenen Integrationserfolg demonstrieren möchte. Die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler legen nahe, dass diese Lehrerin ein assimilatives Integrationsverständnis hat und das Deutschlernen für eine gelingende Integration als sehr wichtig erachtet. Es gelingt ihr allerdings nicht, den Schülerinnen und Schülern ihre Überzeugung in akzeptabler Weise zu vermitteln, vielmehr fühlen sich diese in ihren sprachlichen – und zum Teil mehrsprachlichen – Fähigkeiten nicht wertgeschätzt und durch die Defizitorientierung der Lehrerin entmutigt (ebd., S. 262-270).

Strasser und Waburg schlagen vor, die beiden Fälle im Hinblick darauf zu lesen, wie gut es den Lehrpersonen gelingt, Kompetenzen im Fach und in der Unterrichtsgestaltung mit einer guten Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern in Einklang zu bringen.[13] Im ersten Fall scheint das gut zu gelingen, im zweiten Fall führen Irritationen in der Unterrichtsgestaltung und Kommunikation letztlich auch zu Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene (ebd., S. 267). Weder beim ersten noch beim zweiten Fall kann von einem einfachen Zusammenhang zwischen einem ‹Migrationshintergrund› und einem besonders gelingenden Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität die Rede sein, sodass auch diese Studie weiteren Forschungsbedarf zu diesen Fragen offenlegt.

Nebst diesen Fokussierungen auf die Frage der Kompetenzen im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität wird das Bild noch durch eine Studie erweitert, in der Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus genauer betrachtet werden:

---

13 Sie stützen sich dabei auf entsprechende Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung, aus denen hervorgeht, dass es diese beiden Dimensionen sind, auf denen Wahrnehmungen von Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler beruhen (Strasser & Waburg, 2015, S. 267).

Karim Fereidooni (2015) stellt diese Themen ins Zentrum seiner Studie und untersucht, ob und in welchem Ausmaß angehende und amtierende Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› in Deutschland damit Erfahrungen machen und welche Bewältigungsstrategien sie daraus entwickeln. Fereidooni betont, dass es ihm dabei nicht um den lauten und offenkundigen Rassismus geht, sondern in erster Linie um «Alltagsdiskriminierung und Alltagsrassismus», wie er sich etwa in subtilen und zweideutigen Denk- und Handlungsweisen äußert (ebd., S. 19).

Methodisch ist er in einem ersten Schritt quantitativ vorgegangen und hat 159 angehende und amtierende Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› mittels Fragebogen befragt. Anhand der gewonnenen Einsichten hat er danach aus dieser Stichprobe zehn kontrastierende Fälle ermittelt, mit ihnen leitfadengestützte Interviews geführt und diese inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) ausgewertet. Aus diesem Vorgehen gewinnt er unter anderem die folgenden Erkenntnisse:

- 60% der mittels Fragebogen Befragten geben an, rassistische Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Die Zahlen dürften allerdings tatsächlich noch höher liegen, denn von denjenigen, die angaben, keine rassistischen Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, wurden fünf anschließend mit einem Interview zusätzlich befragt und erzählten dort durchaus von solchen Erfahrungen (Fereidooni, 2015, S. 298).
- Die Mehrheit der berichteten rassistischen Diskriminierungserfahrungen bezieht sich auf die subtile, indirekte Form von Rassismus und Diskriminierung (ebd., S. 299).
- Angehende und amtierende Lehrpersonen, die türkisch- oder russischsprachig sind, sind vergleichsweise stärker von rassistischer Diskriminierung betroffen (ebd., S. 301).
- Die Befragten berichten im Zusammenhang mit den rassistischen Diskriminierungserfahrungen von negativen psychischen Folgen und vereinzelt auch von Studienabbrüchen (ebd., S. 299).
- Als Diskriminierende werden vor allem Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte angegeben und weniger Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern (ebd., S. 298-299).
- In den Interviews berichten einige davon, dass die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund› von einem besonderen Vertrauensverhältnis geprägt ist. Ein Befragter distanziert sich allerdings auch von solchen Erwartungen und gibt an, sich gegen Vereinnahmungsversuche seiner Schülerinnen und Schüler ‹mit Migrationshintergrund› aktiv zur Wehr zu setzen (ebd., S. 300-301).

Fereidooni legt mit seiner Studie – aus normativer Sicht – besorgniserregende Verhältnisse offen, in denen subtiler und diskriminierender Alltagsrassismus für viele angehende und amtierende Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› zu einer Art Normalität zu gehören scheint.

Nebst all der facettenreichen Breite an unterschiedlichen Erfahrungen und Umgangsweisen, die in dieser und in den vorangehend vorgestellten Studien zum Ausdruck kommt, wäre es aufschlussreich, mehr über die Zusammenhänge zu erfahren, die sich gewissermaßen in der biografischen Tiefe einzelner Lehrpersonen zeigen, sodass besser verstanden werden könnte, wie die unterschiedlichen Erfahrungen Einzelner mit ihren jeweiligen Umgangsweisen verbunden sind.

Nadine Rose (2012) hat dazu – ohne gezielte Absicht – einen Beitrag eingebracht, indem sie den Fall eines Jugendlichen hermeneutisch analysiert hat, bei dem die Migrationserfahrung und die damit verbundenen Zuschreibungen als ‹Migrationsanderer› mit dem Wunsch Lehrer zu werden in sinnhaftem Zusammenhang stehen.

Ihr Ausgangspunkt ist das Erkenntnisinteresse an rassismusrelevanter Subjektivierung bei männlichen ‹migrationsanderen› Jugendlichen in Deutschland. Mit Bezügen zur Butler'schen Subjekttheorie fragt sie danach, wie Subjektpositionierungen angesichts migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse auf ‹migrationsandere› Jugendliche einwirken und von ihnen gestaltet werden. Dabei arbeitet sie mit biografisch-narrativen Interviews und rekonstruktiven Analyseverfahren und stellt letztlich zwei kontrastierende Fälle vor, die sich in ihrem Umgang mit Differenzerfahrungen und Zugehörigkeiten diametral voneinander unterscheiden: Beim einen Fall spielen nationale oder ethnische Zugehörigkeiten trotz Migrationsgeschichte eine derart untergeordnete Rolle, dass sie ‹vergessen› scheinen und Rose die Umgangsweise als ein «Vergessenmachen» deutet (ebd., S.415). Beim anderen Fall – Bayram Özdal – nehmen nationale oder ethnische Dimensionen von Differenz und Zugehörigkeit in der Lebensgeschichte einen dominanten Stellenwert ein und sind außerdem mit der Absicht verbunden, Lehrer zu werden. Ob und inwiefern diese Absicht in die Tat umgesetzt wird, bleibt offen, da das Interview zu einem Zeitpunkt geführt wurde, als es sich dabei für Bayram Özdal erst um einen Plan für die Zukunft handelte. Dennoch zeigt der Fall einige interessante Zusammenhänge auf, die hier in Kürze skizziert werden sollen:

Bayram Özdals Kindheitserinnerungen sind geprägt von dramatischen Erfahrungen: Er wächst als Kind kurdischer und politisch aktiver Eltern in einer Großstadt in der Türkei auf, wo die Familie polizeiliche Repressionen und Beschimp-

fungen als «dreckige Kurden» erlebt (ebd., S. 276). Als der Vater des Mordes verdächtigt wird und ins Gefängnis muss, flieht die Mutter mit den zwei Kindern nach Deutschland. Deutschland ist für sie mit vielen Hoffnungen auf ein besseres Leben verbunden, die aber aus Bayram Özdals Sicht enttäuscht werden. Bayram erlebt immer wieder eine benachteiligende Sonderstellung als ‹Ausländer› und empfindet es als unmöglich, sich im deutschen Kontext vollständig zu integrieren. Aus diesem Erleben heraus entwickelt er eine pragmatische Erfolgsorientierung: Er macht das Abitur und entscheidet sich für das Lehramtsstudium. Auf diese Weise kann er zwei Wünschen seiner Mutter nachkommen, zum einen, indem er höhere Bildung anstrebt und zum anderen, indem er einen «ordentlichen» Beruf (ebd., S. 323) erlernt. Zudem möchte er als «ausländischer Lehrer» für «ausländische Kinder» eine Bezugsperson sein, indem er ihnen vorlebt, «was machbar ist» (ebd., S. 324). Auf diese Weise deutet er seinen Nachteil als ‹Ausländer› in einen Vorteil um, indem er durch seinen Erfahrungshintergrund und in der künftigen Rolle als Lehrer eine Vorbildrolle übernehmen kann. Darüber hinaus nutzt er seine Benachteiligungs- und Ausgrenzungserfahrungen als ein Potenzial, eine kritische Grundhaltung dazu einzunehmen und Diskriminierungspraxen als Ungerechtigkeit aufzudecken und öffentlich anzuklagen. Im Kontrast zum oben genannten «Vergessenmachen» sieht Rose darin eine Taktik der «Skandalisierung» im Umgang mit Ausgrenzungen als ‹Ausländer› (ebd., S. 274-328). Interessanterweise steht diese Taktik der «Skandalisierung» im Zusammenhang mit der Wahl des Lehrberufs.

2.3 RESÜMEE UND KONSEQUENZEN FÜR DAS FORSCHUNGSVORHABEN

Insgesamt zeigt sich in den bislang vorhandenen Studien viel Einigkeit in der Kritik am bildungspolitischen Zuschreibungsdiskurs. Die Zusammenhänge zwischen lebensgeschichtlichen Erfahrungen im Zuge von Zuwanderung in der ersten oder zweiten Generation und potenziell damit verbundenen Kompetenzen sind komplexer als es der Diskurs vorgibt, zudem laufen solche Zuschreibungen Gefahr, Lehrpersonen in essentialistischer Weise als ‹anders› und damit auch als nicht-ganz-zugehörig zu etikettieren, sie gleichzeitig für migrationsbezogene Aufgabenbereiche zu instrumentalisieren und gleichzeitig die Wahrnehmung ihrer Professionalität in den Hintergrund zu drängen.

Trotz der weitgehenden Einigkeit in diesen Punkten sind die gewonnenen Erkenntnisse noch sehr disparat, wenig theoriebezogen und als Reaktion auf den bildungspolitischen Diskurs weitgehend an politischen Fragen orientiert. Den-

noch konnte bereits ein zunehmend ausdifferenziertes Bild entstehen, in dem sich einige wiederkehrende Erkenntnisse zu den Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit finden:

- Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zeigen sich Zuschreibungsdiskurse, die sich kulturalisierend auf Stereotypen beziehen und in denen dennoch Gleichbehandlung behauptet wird, während Studierende ‹mit Migrationshintergrund› durchaus von Unsicherheiten in ihrer Anerkennung oder von Ausgrenzungserfahrungen sprechen (Döll & Knappik, 2015; Edelmann et al., 2015; Karakaşoğlu et al., 2013; Kul, 2013; Lengyel & Rosen, 2015; Panagiotopoulou & Rosen, 2016).
- In dieser Dynamik der Selbst- und Fremdzuschreibungen erscheint das erlangte Bildungsniveau der Studierenden als bedeutsam, einerseits indem über das Bildungsniveau Zugehörigkeiten zur Mehrheit wahrgenommen und erlebt werden (Edelmann et al., 2015), andererseits auch, weil im Zuge von Bildungsaufstieg Reflexions- und Umdeutungsprozesse bezüglich religiöser Orientierungen oder im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität stattfinden können (Karakaşoğlu-Aydın, 2000).
- Berufliche Selbst- und Fremdkonzepte von Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› stehen in der Ambivalenz zwischen Erwartungen besonderer Rollen und Engagements in Bezug auf migrationsbezogene Heterogenität und dem Wunsch oder dem Bemühen, in der Professionalität anerkannt zu werden (Fereidooni, 2015; Georgi et al., 2011; Lengyel & Rosen, 2015; Panagiotopoulou & Rosen, 2016; Rotter, 2014).
- Wenn es darum geht, ein besonderes Potenzial im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität auszumachen, ist die alleinige Unterscheidung in ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› nicht zielführend (Hachfeld et al., 2012; Strasser & Waburg, 2015).

Während auf diese Weise viele Facetten zusammengetragen wurden, die sich gewissermaßen auf die Verteilung in der Breite, also auf viele Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› beziehen, fehlt bislang eine Analyse der Facetten in ihrer lebens- und berufsbiografischen Tiefe, also Erkenntnisse über die sinnhaften Zusammenhänge dieser Facetten im jeweiligen Erfahrungszusammenhang Einzelner.

Einer solchen Analyse widmet sich der vorliegende Beitrag. Er soll aufzeigen, in welchen zusammenhängenden Sinnstrukturen verschiedene Facetten miteinander verbunden sind, wie also lebensgeschichtliche Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit mit der Berufswahl zusammen-

hängen, inwiefern sie in die berufliche Praxis eingebracht werden, welche berufsgeschichtlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit gemacht werden und welche Umgangsweisen sich wiederum daraus entwickeln.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich zudem auf den deutschsprachigen Schweizer Kontext, einen Kontext also, zu dem es bislang erst wenige Erkenntnisse zu dieser Thematik gibt.

Für eine solche Analyse stellen sich mindestens zwei Herausforderungen:

Erstens stellt sich die Frage der überbetonten und eindimensionalen Beachtung von ‹Migration›, ‹Migrationshintergrund› oder ‹nationaler› respektive ‹ethnischer› Zugehörigkeit. Erkenntnisinteressen, die sich auf migrationsbezogene Themen beziehen, neigen oft zur Überbetonung dieser Dimensionen von Differenz und Zugehörigkeit, sodass unter Umständen unsichtbar bleibt, wann und bei wem diese Dimensionen unbedeutend sind. Außerdem neigen sie dazu, andere bedeutsame und möglicherweise bedeutsam*ere* Dimensionen zu übersehen, etwa Geschlecht, Klasse, Religiosität, Alter oder Berufserfahrung.

Zweitens besteht die Gefahr, von bestehenden, stabilen Kategorien auszugehen und dabei ihre Entstehungsgeschichte, Prozesshaftigkeit und Dynamik aus dem Blick zu verlieren.

Darüber hinaus können Orientierungen an politischen Diskursen und Praxisfeldern zu polarisierten Betrachtungen führen, etwa entlang der Pole von Tätern und Opfern, Kompetenzen und Inkompetenzen, Defiziten und Bereicherungen oder Viktimisierungen und Beschuldigungen. Diese Betrachtungen versperren möglicherweise den Blick für Zusammenhänge, die facettenreicher und komplexer sein mögen, sodass es sinnvoll ist, sich zumindest vorübergehend von normativen Fragen und Polarisierungen zu lösen.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, eignet sich ein Blickwinkel aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, bei der soziale Grenzziehungsprozesse im Zentrum des Interesses stehen.

3. Theoretische Rahmung: Soziale Grenzziehungsprozesse

Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit stellen das individuelle Erleben eines sozialen Geschehens dar, bei dem Unterscheidungen vorgenommen und Grenzen gezogen, gestaltet, bearbeitet und auch wieder aufgelöst werden. Diese sozialen Grenzziehungsprozesse sollen deshalb als theoretischer Rahmen für die vorliegende Untersuchung dienen. Wie erwähnt bestehen zwei zentrale Herausforderungen darin, diese Grenzziehungsprozesse zum einen in angemessener Weise in ihrer Dynamik zu verstehen und sie zum anderen in angemessenem Maß unter denjenigen sozialen Kategorien zu betrachten, auf die sie sich jeweils beziehen. Inwiefern diese beiden Aspekte herausfordernd sind und wie ihnen begegnet werden kann, soll im Folgenden erläutert werden.

Eine umfassende und überzeugende Theorie zu sozialen Grenzziehungsprozessen wurde vor kurzem von Andreas Wimmer (2013) vorgelegt. Sie soll über weite Strecken als theoretischer Analyserahmen für die vorliegende Studie dienen. Da diese Theorie allerdings auf ethnische und nationale Dimensionen der Grenzziehung fokussiert, werden davor zwei theoretische Konzepte diskutiert, die Grenzziehungsprozesse thematisieren, ohne dabei auf diese Dimensionen zuzuspitzen, zunächst das Grundlagenkonzept der ‹sozialen Schließung› von Max Weber und anschließend die Theorie der Etablierten-Außenseiter-Figuration von Norbert Elias und John L. Scotson.

3.1 MAX WEBER: THEORIE DER SOZIALEN SCHLIESSUNG

Max Weber (1921-1922) beschreibt im Rahmen seines Werks «Wirtschaft und Gesellschaft» soziale Prozesse, die sich abspielen, wenn Gruppen versuchen, den Zugang zu wichtigen Gütern oder Ressourcen zu monopolisieren und also anderen Gruppen diesen Zugang zu verwehren. Er führt dafür das Konzept ‹offener› und ‹geschlossener› sozialer Beziehungen ein. «Offen» sind soziale Beziehungen nach Weber, «wenn und insoweit die Teilnahme an dem an ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen Handeln, welches sie konstituiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist». «Geschlossen» sind sie hingegen, «insoweit und in dem Grade, als ihr Sinngehalt oder ihre geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschließen oder beschränken oder an Bedingungen knüpfen» (ebd., S. 23). In dieser Frage, ob soziale Beziehungen ‹offen› oder ‹geschlossen› gestaltet werden, geht es also darum, die Teilnahme am jeweils interessierenden «gegenseitigen Handeln» zu regulieren, wobei sich dieses Handeln insbesondere an ökonomischen Interessen orientiert, denn als hauptsächliche Motive für das ‹Schließen› sieht Weber das Schaffen entweder eines Konsum- oder eines Erwerbs-Monopols (ebd., S. 24-25).[14] Dabei muss dieses ‹Schließen› nicht notwendigerweise kategorisch und ausnahmslos erfolgen, sondern kann auch graduell reguliert werden, indem die Teilnahme beschränkt oder an Bedingungen geknüpft wird (ebd., S. 23).

Weber führt die Gestaltung dieser sozialen Beziehungen im Sinn von Wirtschaftsbeziehungen im Wettbewerb um ökonomische Chancen weiter aus (ebd., S. 183-185) und beschreibt dabei zwei interessante Aspekte, die danach auch bei Elias und Scotson eine Rolle spielen:

Zum einen beschreibt Weber, wie ein solches ‹Schließen› vor sich geht: Mitkonkurrierende werden auszuschließen versucht, indem «irgendein äußerlich feststellbares Merkmal» von ihnen betont und ihr Ausschluss auf diese Weise gerechtfertigt wird. Es kann sich dabei um «Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung» oder Wohnsitz handeln, wobei es nach Weber «gleichgültig» ist, welches dieser Merkmale verwendet wird, es wird einfach «das nächste sich darbietende» gewählt (ebd., S. 183). Weber verdeutlicht

---

14 Weber (1921-1922) nennt als drittes mögliches Motiv die «Hochhaltung der Qualität» und damit verbunden unter Umständen auch Prestige, wenn es sich etwa um Handwerkervereinigungen oder auch um Mönchsorden handelt. Dieses dritte mögliche Motiv werde aber – so Weber – meistens mit dem Motiv des Konsum- oder Erwerbsmonopols kombiniert (ebd., S. 24-25).

also, dass Ein- und Ausschluss nicht damit erklärt werden kann, dass es unterschiedliche Gruppenmerkmale und -identifikationen gibt und diese ursächlich zu Grenzbildungen führen, sondern damit, dass manche Gruppen zur Verteidigung ihrer Interessen andere Gruppen ausschließen und dieses Ausschließen unter Verweis auf unterschiedliche Gruppenmerkmale rechtfertigen. Folgt man der ersteren Logik, so sitzt man nach Weber der rechtfertigenden Rhetorik dieser ausschließenden Gruppe auf.

Zum anderen stellt Weber fest, dass durch den Ausschluss einer anderen Gruppe auch der innere Zusammenhalt der eigenen Gruppe wächst. Sie bildet eine zunehmend organisierte «Interessentengemeinschaft» mit einer wachsenden Tendenz zur «Vergesellschaftung», in der mit der Zeit zur Wahrung monopolistischer Interessen auch Gesetze geschaffen oder beeinflusst werden. Aus dieser «Interessentengemeinschaft» wird so mit der Zeit außerdem eine «Rechtsgemeinschaft» und Zugänge zu ökonomischen Ressourcen oder Gütern, etwa Grundbesitz oder die Nutzung von Allmenden, können auf diese Weise dauerhaft monopolisiert werden (ebd., S. 183).

Was Weber nur kurz erwähnt, aber nicht weiter ausführt, ist das Handeln der ausgeschlossenen Gruppe (ebd. S. 183). Wird dieses Handeln mitberücksichtigt, können Grenzziehungsprozesse nicht nur als Schließungsprozesse gesehen werden, sondern auch als soziale Konflikte, an denen mindestens zwei Seiten beteiligt sind, allerdings zwei Seiten, die aus unterschiedlichen Machtpositionen heraus um ihre Beteiligung an Ressourcen und ökonomischen Chancen kämpfen (Parkin, 2004; vgl. auch Mackert, 2004).[15]

Weber arbeitet das Konzept der ‹sozialen Schließung› nicht weiter aus, schafft damit aber Grundlagen, die handlungstheoretisch ausgerichtet und des-

15 Frank Parkin (2004) hat die Theorie der sozialen Schließung – an Weber anknüpfend – weiter entwickelt und darin die kollektiven Gegenaktionen der Ausgeschlossenen systematisch mitberücksichtigt. Entsprechend spricht er von zwei reziproken Handlungstypen, einerseits von den erwähnten Ausschließungsstrategien, die auf die Unterordnung einer Gruppe und ihren Ausschluss vom Zugang zu bestimmten Ressourcen zielen, und andererseits von Usurpationsstrategien als kollektive Gegenaktionen der Ausgeschlossenen. Während bei Ausschließungsstrategien der politische Druck ‹nach unten› gerichtet wird, wird er bei Usurpationsstrategien ‹nach oben› gerichtet, denn mit Ansprüchen auf Ressourcenanteile durch die Ausgeschlossenen werden die privilegierten Schichten in ihrer Position bedroht (ebd., S. 31-32). Parkin betont zudem, dass es durchaus möglich ist, dass eine Gruppe beide Strategien gleichzeitig anwendet, wenn sie anstrebt, möglichst viele Ressourcen für sich zu beanspruchen (ebd., S. 40).

halb besonders gut geeignet sind, um der sozialen Dynamik von Ein- und Ausschluss zu begegnen.[16]

Auf diese Grundlagen nimmt der Beitrag von Elias und Scotson zwar nicht explizit Bezug, er enthält aber viel der von Weber entwickelten Theorieansätze (Juhasz & Mey, 2003, S. 72). So spielen etwa die beiden oben erwähnten Aspekte – die Etikettierungen von Auszuschließenden und die Gruppenkohäsion der Ausschließenden – in der Etablierten-Aussenseiter-Figuration eine zentrale Rolle:

3.2 NORBERT ELIAS UND JOHN L. SCOTSON: ETABLIERTEN-AUSSENSEITER-FIGURATION

Norbert Elias und John L. Scotson (2013 [1965]) haben soziale Grenzziehungs- und Schließungsprozesse um 1960 in einer englischen Vorortgemeinde untersucht und *en miniature* in dieser kleinen Gemeinde einen sozialen Mechanismus vorgefunden, den sie für «ein universal-menschliches Thema» und auf komplexere und größerflächige soziale Konstellationen übertragbar halten (ebd., S. 7). Sie beschreiben einen Mechanismus, bei dem es einer alteingesessenen Bevölkerungsgruppe gelingt, eine Gruppe von Zugezogenen durch Stigmatisierung machtvoll auszuschließen:

Winston Parva – wie sie die Gemeinde nennen – ist ein typisches europäisches Dorf mit enger Nachbarschaft, hoher sozialer Kontrolle und ausgeprägter gegenseitiger Solidarität (ebd., S. 2). Um 1930 erlebte die Bevölkerung, dass jenseits der nahen Bahnlinie ein neuer Ortsteil entstand, zahlreiche Arbeiter aus anderen Regionen Englands zuzogen und in den gleichen Bahnbetrieben arbeiteten wie die Alteingesessenen. Die Alteingesessenen sahen sich in ihrer Position bedroht und setzten daraufhin einen Prozess in Gang, mit dem sie die Neuzugezogenen ausschlossen und stigmatisierten, indem sie diese samt und sonders als roh, ungehobelt und auch als unsozial, kriminell und triebhaft etikettierten und jeden außerberuflichen Kontakt mit ihnen mieden (ebd., S. 2-9). Besonders interessant ist dabei, dass es zwischen den beiden Gruppen kaum unterschiedliche nationale oder ethnische Herkunft, ‹Hautfarbe› oder ‹Rasse› gab, auch kaum Differenzen in Beruf, Einkommenshöhe oder Bildung, vielmehr bildeten beide Gruppen Milieus von Arbeiterinnen und Arbeitern und unter-

16 Dies im Kontrast etwa zu strukturfunktionalistischen oder systemtheoretischen Ansätzen (vgl. Diskussion dazu bei Mackert, 2004, S. 10 und Dümmler, 2015, S. 45).

schieden sich vor allem darin, dass sie unterschiedlich lange in Winston Parva gewohnt und gearbeitet hatten (ebd., S. 10).

Elias und Scotson betonen in ihren Analysen dieser Dorfentwicklung die beiden auch von Weber aufgeführten Aspekte der Gruppenkohäsion und der Etikettierungen:

Die Gruppenkohäsion sehen Elias und Scotson nicht nur – wie bei Weber – als Folge der Schließungsdynamik, sondern vielmehr als deren zentrale Voraussetzung: Die Alteingesessenen waren vor allem wegen ihres starken Zusammenhalts und der hohen sozialen Kontrolle untereinander imstande, auf die Zugezogenen so große Macht auszuüben, während sich umgekehrt die Zugezogenen untereinander fremd waren und deshalb auch nicht in der Lage, «ihrerseits ihre Reihen zu schließen und sich zur Wehr zu setzen» (ebd., S. 16).

Die Etikettierungen spielen dabei die zweite entscheidende Rolle. Indem die Alteingesessenen sich selbst Überlegenheit und Gruppencharisma und den Zugezogenen Unterlegenheit und Gruppenschande zuschrieben, wurde die ungleiche Machtverteilung weiter gefestigt. Die Stigmatisierungen der Zugezogenen waren derart wirkungsvoll, dass die Vorstellung von Unterlegenheit und Schande auch ins Selbstbild der machtschwächeren Gruppe einging (ebd., S. 14-16). Die abwertenden Zuschreibungen wurden internalisiert und aus den Stigmatisierungen entstanden lähmende Gefühle von Scham, sodass sich der Ausschluss in der Folge wie von selbst vollzog (ebd., S. 24; vgl. auch Juhasz & Mey, 2003, S. 76).[17]

Allerdings ist es gemäß Elias und Scotson auch möglich, dass Stigmatisierungen ins Positive umgedeutet und Gegenstigmatisierungen von den Außenseitern an die Etablierten gerichtet werden (ebd., S. 14-15). Ob solche Strategien hingegen wirkungsvoll sind, hänge maßgeblich von der Machtverteilung ab: «Solange das Machtgefälle zwischen beiden sehr steil ist, bedeuten ihre

---

17 Auch Neckel (1991) hat im Rahmen seiner Studie über die Zusammenhänge von Status und Scham vorgeschlagen, das Beschämen als eine Form von ‹sozialer Schließung› zu sehen: «Beschämungen sind soziale Schließungen, insofern sie einem Akteur signalisieren, dass in der Meinung der betreffenden Statusgruppe der Aspirant oder der Zugehörige aus Gründen, die ihm selbst zugerechnet werden, den Statusansprüchen nicht genügt, die von der Gruppe zum Beitritt oder zum Verbleib erhoben werden» (ebd., S. 213). Neckel macht deutlich, dass Beschämung eine Form der Machtausübung ist, die soziale Ungleichheit reproduziert (ebd., S. 21) und dass diese soziale Ungleichheit «ihre alltägliche Legitimation auch in den Gefühlen über sich selbst» findet, indem sie in subtiler Weise ins Handeln einfließt und auf diese Weise Schamgefühle erzeugt oder verstärkt (ebd., S. 252).

Schimpfnamen den anderen nichts; sie haben keinen Stachel. Wenn sie zu stechen beginnen, ist das ein Zeichen für eine Verschiebung der Machtbalance» (ebd., S. 20).[18]

Zwischenreflexionen

Sowohl Weber wie auch Elias und Scotson präsentieren damit eine Sichtweise auf die Dynamik sozialer Grenzziehungsprozesse, die nicht von sozialen Differenzkategorien ausgeht, sondern an einem anderen Punkt ansetzt und die Motive aufzeigt, die der ‹sozialen Schließung› und dem Verweis auf soziale Kategorien oder Gruppeneigenschaften vorausgehen können, etwa das Verteidigen von Machtpositionen oder das Verfolgen ökonomischer Interessen.

In Elias und Scotsons Analyse der Etablierten-Außenseiter-Figuration wird dieser soziale Mechanismus besonders deutlich, weil er ganz ohne Verwendung der üblichen Differenzkategorien wie Ethnizität, Nationalität, Religion oder Klasse auskommt und sich die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen einzig auf die Aufenthaltsdauer und die damit zusammenhängenden Unterschiede in Gruppenkohäsion und Machtposition zurückführen lassen. Elias und Scotson behaupten allerdings keineswegs, ethnische, nationale oder andere soziale Differenz würden in solchen Prozessen keine Rolle spielen, vielmehr betonen sie, dass diese Prozesse sogar «in der Regel» «im Zusammenhang mit ethnischen, nationalen oder anderen Gruppenunterschieden» stattfinden, dass Forschende in diesen Fällen allerdings Gefahr liefen, die Grundzüge des sozialen Mechanismus zu übersehen (ebd., S. 11). Entsprechend üben Elias und Scotson auch Kritik an denjenigen analytischen Ansätzen, die soziale Kategorien wie etwa ‹Rasse›[19] zum Ausgangspunkt ihrer Analyse nehmen:

---

18 Neckel und Sutterlüty (2008) weisen außerdem darauf hin, dass ‹dritte Gruppen› in Klassifikationskämpfen eine bedeutende Rolle spielen können. Wenn etwa eine Außenseitergruppe eine noch machtlosere dritte Gruppe stigmatisiert, kann das ihre eigene Missachtungserfahrung mildern. Wenn hingegen eine dritte Gruppe entsteht, die machtvoller ist als die ursprünglichen beiden, so kann aus einer Außenseitergruppe auch schlagartig eine Etabliertengruppe werden (ebd., S. 24).

19 ‹Rasse› steht hier als Übersetzung des englischen ‹*race*›. Dieser Begriff ist ohne Zweifel je nach gesellschaftlichem Kontext und Zeitraum immer wieder großen Bedeutungsverschiebungen ausgesetzt. Der deutsche Begriff provoziert hier deshalb möglicherweise Assoziationen, die von Elias und Scotson nicht so gemeint waren.

«Man spannt bei der Erörterung von ‹Rassen›problemen leicht den Wagen vor das Pferd. So heißt es oft, dass Menschen als einer anderen Gruppe zugehörig betrachtet werden, weil sie eine andere Hautfarbe haben. Aber die zentrale Frage ist eher, wie es denn geschah, dass man sich in unserer Welt daran gewöhnt hat, Menschen mit einer anderen Hautfarbe als einer anderen Gruppe zugehörig wahrzunehmen.» (Elias & Scotson, 2013 [1965], S. 50).

Für die vorliegende Forschung ist dieser Hinweis zentral bedeutsam. Bei einem Interesse an Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› scheint es naheliegend, den ‹Migrationshintergrund› zum Ausgangspunkt zu nehmen und eine Differenzlinie zwischen Lehrpersonen ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› als gegeben und als Ursache für sozialen Ausschluss vorauszusetzen. Bei einem solchen Vorgehen wäre allerdings der sprichwörtliche Wagen vor das Pferd gespannt. Eine zentrale Frage ist hingegen – um mit den Worten von Elias und Scotson zu sprechen – «wie es denn geschah, dass man sich in unserer Welt daran gewöhnt hat», Menschen mit einem Migrationshintergrund «als einer anderen Gruppe zugehörig wahrzunehmen». Dieser Reihenfolge in der Wirkungskette soll in der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen werden (vgl. insbesondere Ausführungen dazu in Kapitel 4).

Die Ansätze von Weber wie auch von Elias und Scotson stoßen für das vorliegende Thema allerdings auch an Grenzen und erfordern einige Erweiterungen. So soll im Folgenden nicht behauptet werden, es gehe bei sozialen Grenzziehungen ausschließlich um ökonomische Interessen und Machtpositionen, es soll auch nicht suggeriert werden, soziale Kategorien könnten je nach Interessen beliebig und unabhängig von historisch gewachsenen gesellschaftlichen Strukturen gewählt werden (vgl. auch Barlösius, 2004, S. 77-79), und auch die ‹soziale Schließung› soll nicht ohne die Option der ‹sozialen Öffnung› stehen bleiben.[20] Zur Diskussion dieser Fragen ist es hilfreich, den Fokus auf das

---

20 Trotz dieser Vorbehalte haben Juhasz und Mey (2003) die Theorie der Etablierten-Außenseiter-Figuration gewinnbringend auf die soziale Situation von Jugendlichen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz anwenden können, und auch Annette Treibel (1993) findet in der Theorie viel Potenzial zur Erklärung von Diskriminierungsstrukturen in europäischen Einwanderungskontexten. Bauböck (1993) nimmt einen kritischeren Standpunkt dazu ein, indem er etwa darauf hinweist, dass das soziale Machtgefälle zwischen Einheimischen und Zugewanderten in modernen Nationalstaaten nicht nur auf die mindere Kohärenz und Integration unter den Eingewanderten zurückzuführen sei, sondern auch auf den für sie eingeschränkten Zugang zu Ressourcen und Rechten.

Thema der ‹Ethnizität› zu lenken und an einer Debatte anzuknüpfen, die dazu seit Jahrzehnten rege geführt wird und auf die sich auch Wimmers Theorie des *Ethnic Boundary Making* bezieht.

3.3 ANDREAS WIMMER: ETHNIC BOUNDARY MAKING

Auch Wimmer (2008) bringt die oben genannte Kritik ein, dass der ‹Wagen leicht vor das Pferd› gerät, wenn es darum geht, Fragen im Zusammenhang mit *race* oder Ethnizität zu erörtern, wobei er ‹Ethnizität› als Überbegriff versteht, der sowohl *race* wie auch nationale Identität miteinschließt (ebd., S. 7-9). Er kritisiert, dass die Relevanz von Ethnizität in Forschungsansätzen und Theorientwicklungen allzu oft unreflektiert vorausgesetzt werde. Gerade in migrationssoziologischen Studien werde der Ethnizität oft a priori Erklärungskraft zur Analyse von Einwanderungsgesellschaften unterstellt. Aus seiner Sicht hat das damit zu tun, dass diese Ansätze auf problematischen Vorstellungen ethnischer Gruppen beruhen. In diesen Vorstellungen erscheinen ethnische Gruppen als soziale Einheiten, die sich kulturell voneinander unterscheiden und die Gemeinschaften bilden, deren Mitglieder durch Solidarität verbunden sind. Nach Wimmer tragen diese weit verbreiteten Vorstellungen ein wissenschaftsgeschichtliches Erbe in sich, das auf den Philosophen Herder zurückgeht. Herder (1744-1803) hat Ethnien und Nationen als soziale Phänomene konzipiert, die aus ebendiesen Merkmalen bestehen: Sie bilden Gemeinschaften mit einer geteilten kollektiven Identität und einer gemeinsamen Sprache und Kultur, sodass die drei Aspekte Gemeinschaft, Ethnizität und Kultur bei Herder zu Synonymen werden. Die Problematik dieser Sichtweise sieht Wimmer insbesondere in dreierlei Hinsicht (ebd., S. 63-66; 2013, S. 21-26):

Erstens ergeben sich ethnische Gruppen nicht aus dem Entstehen kultureller Unterschiede, sondern sie resultieren aus sozialen Prozessen der Grenzziehung, und die daraus entstehenden ethnischen Gruppen müssen durchaus nicht mit einer geteilten Kultur einhergehen. Diese Erkenntnisse sind insbesondere Fredrik Barth (1969) zu verdanken, der mit seinem bahnbrechenden und vielzitierten Einleitungsartikel zum Sammelband «Ethnic Groups and Boundaries» einen Paradigmenwechsel in der Debatte erwirkt hat. Diesen Erkenntnissen entsprechend sollten Untersuchungen weniger auf kulturelle Inhalte ausgerichtet werden, sondern vielmehr auf Prozesse der Grenzziehung: «The critical focus of investigation from this point of view becomes the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses» (ebd., S. 15).

Zweitens müssen Gemeinschaft und ethnische Kategorie nicht miteinander einhergehen. Ethnische Kategorien können auf verschiedenen Ebenen und je nach Situation sozial relevant werden und sind nicht notwendigerweise mit einer solidarischen Gemeinschaft gleichzusetzen. Diese Einsichten werden etwa durch Studien von Brubaker (2004) deutlich, in denen er gezeigt hat, dass manche Kategorien für den politischen Diskurs relevant sein können, während sie im Alltag irrelevant sind und umgekehrt (ebd., S. 20-27). Brubaker hat deshalb auch dafür plädiert, nicht von ‹Gruppen› zu sprechen, sondern Ethnizität als mentale Prozesse zu begreifen und vielmehr danach zu fragen, wie, wann, warum und von wem ethnisierend gedeutet und argumentiert wird (vgl. auch Brubaker et al., 2004).

Drittens muss die eigene Identifizierung mit einer Kategorie nicht unbedingt mit der Kategorisierung durch andere übereinstimmen. Dieser dritte Punkt wird insbesondere unter Einbezug einer Bourdieu'schen Sichtweise diskutiert. Prozesse ethnischer Kategorisierungen erscheinen darin als Teil eines politisch-symbolischen Kampfs, in dem ausgetragen wird, wer dazugehören soll und wer nicht. So hat etwa Brubaker (2004) festgehalten, dass solche Kämpfe mancherorts unter dem Vorwand ethnischer Differenz ausgetragen werden, während sich die eigentlichen Interessen auf andere Kategorien wie Klassen oder Verwandtschaftsgruppen beziehen, diese Interessen aber mit dem Verweis auf Ethnisches verschleiert werden können (ebd., S. 17).

Aus diesen Überlegungen heraus entwickelt Wimmer die Theorie des *Ethnic Boundary Making* und damit auch ein Analyseinstrumentarium, mit dem die Herder'schen Irreführungen vermieden werden sollen.[21] Er stellt die genannten Grenzziehungsprozesse in den Mittelpunkt des Interesses und ermöglicht auf diese Weise die Analyse von sozialen Prozesse, in denen soziale Kategorien produziert oder reproduziert und in denen Zugehörigkeiten unter Verweis auf ebendiese Kategorien ausgehandelt werden. Im Folgenden wird zunächst ausgeführt, auf welchen theoretischen Fundamenten diese Theorie gebaut ist und wie darin soziale ‹Grenzen› definiert werden. Anschließend wird die Theorie im Zusammenhang mit Einwanderungsgesellschaften diskutiert, und schließlich wird aufgeführt, mit welchen Mitteln gemäß Wimmer in Grenzziehung-

21 Andere Ansätze mit einer anti-Herder'schen Stoßrichtung sind etwa normativ-intellektuelle Debatten im Rahmen der *Cultural Studies* oder auch der makro-soziologisch ausgerichtete ‹Ethnisierungsansatz› mit Bezügen zur Luhmann'schen Systemtheorie oder zur Foucault'schen Analyse der disziplinierenden Macht des öffentlichen Diskurses (Wimmer, 2008, S. 66-67).

sprozessen agiert werden kann und welche unterschiedlichen Handlungsstrategien sich darin zeigen.

Wimmer (2013) knüpft mit seiner Theorie an Fredrik Barth an, bezieht sich außerdem auf Max Weber und schließt auch einige Aspekte von Pierre Bourdieu mit ein (ebd., S. 3-7):

Zunächst ist es der Begriff der ‹Grenze› oder *Boundary*, der auf *Barth* (1969) zurückgeht und den Wimmer übernimmt. Diese Grenzen entstehen im Barth'schen Sinn durch ein relationales Geschehen von Selbst- und Fremdzuschreibung, wobei sich Barth insbesondere dafür interessiert, weshalb soziale Grenzen stabil bleiben können, auch wenn sie überschritten werden oder kulturelle Annäherungen auf beiden Seiten der Grenze stattfinden. Wimmer erweitert dieses Bild mit einem dynamischeren Verständnis sozialer Grenzen und fragt außerdem danach, wie Grenzen entstehen oder verschwinden und auch, wie sie verschoben, verschärft, aber auch entkräftet, porös, oder durchlässig werden und wie sie sich auflösen können. Mit diesem dynamischeren Verständnis geht Wimmer nicht so weit zu behaupten, es würde sich immer um dynamische Aushandlungsprozesse handeln, vielmehr bezieht er die Möglichkeit mit ein, dass es sich auch um relativ stabile Verhältnisse handeln kann, die wenig individuelle Handlungsspielräume offen lassen:

> «Selbstverständlich impliziert dieses prozessualistische Prinzip nicht, dass sich alle Kategorien und Gruppen fortwährend nach Belieben manipulativer Akteure verändern, wie es überzogene Versionen des konstruktivistischen Paradigmas unterstellen. Der Grenzziehungsansatz eignet sich vielmehr auch dazu, die Entstehung und die Bedingungen der Reproduktion historisch stabiler und situativ kaum variierender Grenzen, die nur wenig Raum für individuelle Beeinflussung lassen, zu analysieren.» (Wimmer, 2008, S. 68)

Außerdem lenkt Wimmer mit dem Thema der Grenzziehungsprozesse die Aufmerksamkeit auf die Mechanismen sozialer Schließung nach *Weber* (1921-1922) und verhindert damit, dass Ethnizität allein im Sinn von «imagined communities» (Anderson, 1983) gesehen wird. Nach Webers Theorie der sozialen Schließung geht es bei sozialen Grenzbildungen nicht nur um Gemeinschaftsbildung und soziale Integration, sondern auch und vor allem um ein Ringen um Macht, Positionen und ökonomischen Gewinn (vgl. unter 3.1). Allerdings versteht Wimmer auch diese Theorie in einem erweiterten Sinn, indem er die Option der sozialen Öffnung (Wimmer, 2013, S. 29) mit einbezieht und indem er das Handeln nicht nur auf der Seite der ausschließenden und damit privilegierten, sondern auch auf der Seite der ausgeschlossenen und also benachteiligten

Gruppe sieht. Durch dieses Handeln ‹auf beiden Seiten der Grenze› und auch ‹über die Grenze hinweg› werden sowohl Minderheiten wie auch Mehrheiten konstituiert, *beide* sind also nach diesem Verständnis das Resultat von Grenzziehungsprozessen (Wimmer, 2008, S. 67-68).

Schließlich bezieht Wimmer eine *Bourdieu*'sche Perspektive mit ein und ermöglicht damit einen Blick auf das individuelle und strategische Handeln im Kontext eines Ringens um persönlichen Gewinn. Zu diesem angestrebten Gewinn können die zuvor genannten Machtpositionen sowie politischen und ökonomischen Vorteile gehören, aber auch das Prestige und das Gefühl von Würde, das damit einhergehen mag, zu einer anerkannten Gruppe zu gehören. Außerdem kann es darum gehen, an Zugehörigkeit und Identität zu gewinnen, denn Zugehörigkeitsgefühle zu einer verlässlichen Gemeinschaft, in der man sich kulturell ‹zu Hause› fühlt, können wesentlich zur persönlichen Sicherheit und psychischen Stabilität beitragen und daher auch ein bedeutsames Motiv in Prozessen der Grenzziehung darstellen.[22] Diese unterschiedlichsten Aspekte eines angestrebten Gewinns sieht Wimmer als ineinander verwoben. Es macht seines Erachtens wenig Sinn, diese verschiedenen Aspekte systematisch auseinanderhalten zu wollen, denn letztlich gehe es in diesen Prozessen um «an intertwined struggle over who legitimately should occupy which seat in the theater of society» (Wimmer, 2013, S. 5).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen definiert Wimmer ‹Grenzen› als zusammengesetzt aus zwei Dimensionen, einer kategorialen und einer sozialen:

«A boundary displays both a categorical and a social or behavioral dimension. The former refers to acts of social classification and collective representation, the latter to everyday networks of relationships that result from individual acts of connecting and distancing. On the individual level, the categorical and the behavioral aspects appear as two cognitive schemes. One divides the social world into social groups – into ‹us› and ‹them› – and the

22 Wimmer führt nicht weiter aus, auf welche theoretischen Konzepte Bourdieus er sich hier abstützt, es ist aber naheliegend, dass er sich auf die theoretischen Erweiterungen im Rahmen der Kapitalsortentheorie bezieht. Bourdieu hat mit seinen theoretischen Ausführungen über die Kapitalsorten einen bedeutsamen Meilenstein in der soziologischen Debatte gesetzt, indem er aufgezeigt hat, dass es sich in der Klassengesellschaft durchaus nicht nur um einen Kampf um ökonomische Gewinne handelt und dass auch nicht nur ökonomisches Kapitel ausschlaggebend ist dafür, wer welche Position im sozialen Raum einnehmen kann. Vielmehr spielt nach Bourdieu darin auch kulturelles und soziales Kapital eine bedeutsame Rolle (Bourdieu, 1983).

other offers scripts of action – how to relate to individuals classified as ‹us› and ‹them› under given circumstances. Only when the two schemes coincide, when ways of seeing the world correspond to ways of acting in the world, shall we speak of social boundary.» (Wimmer, 2013, S. 9)

Wimmer betont damit, dass er die Grenzziehungsprozesse auf der individuellen Ebene als ein Zusammenspiel kategorialer Vorstellungen und sozialer Handlungen versteht, wobei es sich um ein Zusammenspiel handelt, das sich je nach individueller Wahl und sozialen Rahmenbedingungen anders gestaltet, bei dem sich aber auch Muster und Regelhaftigkeiten erkennen lassen. Wimmer ist dabei dem überaus ambitionierten Anspruch gefolgt, solche Muster und Regelhaftigkeiten mit weltweiter Anwendbarkeit zu formulieren und empirisch zu untermauern (ebd., S. 6-7). Da sich die vorliegende Arbeit auf einen europäischen Einwanderungskontext bezieht, sollen im Folgenden nur diejenigen Aspekte diskutiert werden, die dafür besonders interessant und hilfreich sind.

Besonders interessant ist zunächst, welche Betrachtungsweisen sich eröffnen, wenn aus der Perspektive des Grenzziehungsansatzes auf die soziale Dynamik von Einwanderungsgesellschaften geblickt wird. In Einwanderungsgesellschaften wird gewöhnlich in der einen oder anderen Weise zwischen Eingewanderten und Einheimischen unterschieden. Dabei wird oftmals kulturelle Differenz unterstellt und erwartet, dass durch Assimilation kulturelle Angleichung und soziale Annäherung stattfindet. Diese Angleichung und Annäherung erscheint dann oft als ein quasi-natürlicher Prozess. Diese quasi-Natürlichkeit wird mit dem Grenzziehungsansatz allerdings in Frage gestellt, die Unterscheidungen zwischen Eingewanderten und Einheimischen werden entsprechend denaturalisiert und vielmehr als reversible Prozesse sozialer Schließung, also als Prozesse sozialer Schließung oder sozialer Öffnung und damit auch als genuin politische Prozesse verstanden.[23] Wie sich diese Prozesse gestalten, ist je nach historischem Kontext und je nach Land sehr unterschiedlich und kann sich auch im Lauf der Zeit verändern (vgl. Ausführungen dazu in Kapitel 4). Wer also dazugehören darf, ab wann und mit welchen Rechten, hängt von den Definitionen der natio-

23 Die Vorstellung natürlicher, gewissermaßen wesenhafter, also essentialistischer kultureller Andersartigkeit hält sich sehr hartnäckig und findet sich sowohl in journalistischen wie auch in wissenschaftlichen Bearbeitungen des Themas. Vermutlich liegt das daran, dass im Diskurs, der im Kampf um Zugehörigkeit geführt wird, gerade damit operiert wird, das Relationale und sozial Konstruierte auszublenden (vgl. dazu Mecheril, 2003, S. 120).

nalen Kerngruppe ab und stellt einen Grenzziehungsprozess dar, der seinerseits bestimmte Einwanderungs- und Minderheitengruppen erst entstehen lässt. Ob solche Einwanderungs- und Minderheitengruppen zu anerkannten Bürgerinnen und Bürgern eines Staates werden können, hängt durchaus nicht nur von deren Verhalten im Sinn kultureller Angleichung und sozialer Annäherung ab, sondern ebenso von der Art der Grenzlinie, die definiert, wie und wer man sein muss, um dazugehören zu können. Eine solche Betrachtung aus der Perspektive sozialer Grenzziehungsprozesse richtet sich also nicht nur auf die Eingewanderten und auch nicht nur auf die nationalen Kerngruppen, sondern auf das Zusammenspiel dieser verschiedenen Akteure in der Dynamik von sozialem Ein- und Ausschluss einschließlich der damit einhergehenden ungleichen Machtverhältnisse (Wimmer, 2008, S. 68-71; 2013, S. 29-32). Aus der Sicht dieser Dynamik werden die folgenden drei sozialen Phänomene sichtbar und erklärbar:

Erstens müssen manche mehr «Zugehörigkeitsarbeit» (Mecheril, 2003, S. 335) leisten als andere, um anerkannt zu werden. Das erforderliche Maß an Zugehörigkeitsarbeit hängt dabei von der Grenzlinie ab, durch die definiert wird, wer unter welchen Umständen und Voraussetzungen dazugehören kann oder nicht. In den USA etwa wurde die Nation vor dem ersten Weltkrieg als ein ‹weißes›, protestantisches Volk europäischen Ursprungs definiert. Entsprechend war es für Migrantinnen und Migranten britischer, skandinavischer oder deutscher Herkunft leichter, Akzeptanz zu finden als für jene südeuropäisch-katholischer, irisch-katholischer oder osteuropäisch-jüdischer Herkunft, die wesentlich mehr Zugehörigkeitsarbeit leisten mussten (Wimmer, 2008, S. 70-71).

Zweitens eignen sich Migrantinnen und Migranten, die sich um Anerkennung bemühen, mitunter gezielt selektiv diejenigen Aspekte an, mit denen sie ihre legitime Mitgliedschaft signalisieren können. Diese Aspekte können je nach Kontext sehr unterschiedlich sein. So ist beispielweise das möglichst akzentfreie Sprechen der Landessprache in Frankreich oder Dänemark bedeutsamer als in den USA (Wimmer, 2013, S. 30-31).

Und schließlich kann es sein, dass sich ehemals Zugewanderte, aber unterdessen Etablierte, von Neuzugewanderten abgrenzen und auf diese Weise ihre eigene hartverdiente Zugehörigkeit verteidigen. Ehemalige Gastarbeiter in Kontinentaleuropa etwa betonen mancherorts ihre Differenz zu Flüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien oder aus der Türkei und heben dabei genau die Zuschreibungen hervor, die in den Augen der Mehrheit als empörend gelten, etwa deren Religiosität, ‹Mangel an Anstand› oder ‹Faulheit› (Wimmer, 2008, S. 70).

Angesichts dieser mehrperspektivischen Betrachtung der sozialen Dynamik stellt sich die Frage, mit welchen Mitteln um Ein- und Ausschluss gerungen werden kann und welche individuellen Handlungsspielräume darin bestehen. Wimmer (2013) sieht drei verschiedene Arten von Mitteln, die in Grenzziehungsprozessen wirksam werden (ebd., S. 63-75):

Zum einen spielen *Diskurse und Symbole* eine bedeutsame Rolle, indem sowohl durch staatliche Institutionen wie auch im Alltagsgeschehen soziale Kategorien definiert und mit Vorstellungen des jeweils ‹Typischen› verknüpft werden. So wird mittels Diskursen und Symbolen etwa konstruiert, welche Kategorien mit welchem ‹typischen› Verhalten oder mit welchen ‹typischen› Merkmalen einhergehen.

Im Weiteren ist es das Mittel der *Diskriminierung*, mit dem in mehr oder weniger formalisierter Weise folgenreiche Unterscheidungen vorgenommen werden können. Stark formalisierte Diskriminierung findet etwa durch Gesetze statt, insbesondere durch diejenigen, die den Zugang zur Staatsbürgerschaft regeln. Weniger formalisiert sind dagegen Formen institutioneller Diskriminierung, und noch weniger formalisiert ist die Alltagsdiskriminierung jenseits staatlicher Kontrolle, etwa auf dem Stellen- , Wohnungs- oder Heiratsmarkt.

Und schließlich gibt es natürlich auch noch die Mittel der *politischen Mobilisation* und der Anwendung von *Zwang und Gewalt*.

Wimmer betont, dass diese Mittel sowohl in offensichtlicher, öffentlicher und politischer, ebenso aber auch in undurchsichtiger, subtiler und impliziter Weise zum Einsatz kommen können (ebd., S. 4), wobei gerade letztere in ihrer Wirkmächtigkeit oft unterschätzt werden. Terkessidis (2004) spricht in diesem Zusammenhang und in Anlehnung an Hannah Arendts berühmtem Werk bezeichnenderweise von der «Banalität des Rassismus» und zeigt, dass es gerade die scheinbar harmlosen, unwichtigen und alltäglichen Fragen oder Bemerkungen sind, die bei den Angesprochenen ausgrenzende Wirkung entfalten können (ebd., S. 114). Fragen und Bemerkungen wie ‹Woher kommst du?› oder ‹Sie sprechen aber gut Deutsch!› implizieren und unterstellen Fremdheit bei den Angesprochenen und verweisen sie gemäß Terkessidis auf Positionen der Nichtzugehörigkeit oder zumindest der Nicht-ganz-Zugehörigkeit (ebd., S. 172-202). Mecheril (2003) hat diese subtilen Verweisungen auf Nicht-ganz-Zugehörigkeit im Sinn von ‹Prekarisierungen› beschrieben, als Zugehörigkeiten, die nicht fraglos und selbstverständlich sind, sondern durch die Zuschreibungen prekär und unsicher werden und in der Folge latenter Rechtfertigung bedürfen. Zurückweisungen solcher Zuschreibungen bleiben nach Mecheril oft wirkungslos, weil sie im Grunde reproduzieren, was sie zu entkräften versuchen: Wenn Menschen mit prekärer Zugehörigkeit versuchen, sich anders zu positionieren, kommen sie

kaum umhin, auf die bestehende Ordnung und ihre Kategorien Bezug zu nehmen, auf die Kategorien also, die ihnen der dominante Diskurs vorgibt, «in die sie verstrickt und mit denen sie ambivalent verbunden sind» und wiederholen damit «genau jene Struktur, die mit der Kategorie dieses Anderen operiert und das Andere erst hervorbringt» (ebd., S. 51; vgl. auch Terkessidis, 2004, S. 179; empirische Befunde dazu bei Dümmler, 2015, S. 398-400). Gemäß Mecheril (2003) kann das Gefühl prekärer Zugehörigkeit bei den Angesprochenen mit der Zeit Spuren hinterlassen, die das Scheitern der Bemühungen um fraglose Zugehörigkeit anzeigen. Diese Spuren können zu habitualisiertem Verhalten führen und sich zum Beispiel in einer Haltung peinlich-übertriebener Angepasstheit äußern, in lächelnder Unzugänglichkeit oder auch in laut demonstrierter Unkränkbarkeit. Diese sichtbar gewordene prekäre Zugehörigkeit wiederum scheint die Zuschreibungen als ‹Andere› zu validieren, sodass diese mitunter erneut befördert und verstärkt wird (ebd., S. 316-319).

Diese Ausführungen subtil und implizit wirkender Mittel im Grenzziehungsprozess legen nahe, dass deren Wirkmächtigkeit davon abhängt, in welcher gesellschaftlichen Position sich die Angesprochenen befinden. Wimmer (2013) geht davon aus, dass die individuelle Wahl der Mittel und der Erfolg ihres Einsatzes maßgeblich davon abhängt, welche Position jemand in den Hierarchien der Macht einnimmt: «Discrimination by those who control decisions over whom to hire, where to build roads, and to whom to give credit is much more consequential than the discriminatory practices of subordinate individuals and group» (ebd., S. 94). Damit geht er mit der Aussage von Elias und Scotson (2013 [1965]) einig, dass die Versuche von Außenseitergruppen, sich zur Wehr zu setzen, erst wirkungsvoll werden oder «zu stechen beginnen», wenn sie aus einer höheren Machtposition heraus unternommen werden (ebd., S. 20; vgl. auch unter 3.2). Dennoch räumt Wimmer ein, weder die Einflussmöglichkeiten jener in machtvolleren Positionen zu *über*schätzen noch jener in weniger machtvollen Positionen zu *unter*schätzen (Wimmer, 2013, S. 93-95).

Inwiefern sich die verschiedenen Akteure an Grenzziehungsprozessen beteiligen können und davon betroffen sind, hängt aber nicht nur von ihrer Machtposition ab, sondern auch davon, worum es in dem spezifischen Fall von sozialer Grenzlinie geht und damit auch, wie stabil und undurchlässig oder instabil und durchlässig die Grenzlinie ist. Gemäß Wimmer sind es drei Faktoren, die über die Stabilität einer Grenzlinie bestimmen: Der Grad an politischer Bedeutsamkeit, der Grad an sozialer Schließung und der Grad an kultureller Differenz zwischen den in Konkurrenz stehenden Kategorien. Je stärker diese drei Faktoren ausgeprägt sind, desto undurchlässiger und stabiler wird eine Grenzlinie, sodass auch die individuellen Wahlmöglichkeiten eingeschränkt

sind. Bei einer stabilen Grenzlinie wird dieser Effekt zusätzlich durch einen soziopsychologischen Prozess verstärkt, durch den sich die Mitglieder der jeweiligen Kategorie besonders stark mit ihrer Gruppe identifizieren:

«When members of an ethnic category self-identify and are identified by others as ‹belonging› to a ‹group› with little ambiguity, when they share easy-to-identify cultural repertoires of thinking and acting, and when they are tied together by strong alliances in day-to-day politics, we expect strong emotional attachment to such ethnic categories.» (Wimmer, 2013, S. 104)

Unter solchen Umständen kann es gemäß Wimmer sein, dass Identitätsfragen in Grenzziehungsprozessen im Vordergrund stehen und dass es sogar stärker um diese Identitätsfragen geht als um das Verfolgen ökonomischer oder politischer Interessen (ebd., S. 104). Wenn es sich umgekehrt allerdings um eine Grenzlinie handelt, bei der der Grad der politischen Bedeutsamkeit, der sozialen Schließung und der kulturellen Differenz gering ist und sie also eher durchlässig und instabil ist, dann besteht klassifikatorische Ambiguität, hohe Komplexität und entsprechend auch mehr individuelle Wahlmöglichkeit (ebd., S. 102-104).

Vor dem Hintergrund dieser Klärungen, worum es in Grenzziehungsprozessen geht und mit welchen Mitteln und Handlungsmöglichkeiten darin agiert werden kann, hat Wimmer (2013) eine umfassende Typologie entwickelt, die aufzeigt, welche unterschiedlichen Strategien darin gewählt werden können (ebd., S. 44-63; 73).[24] Die Typologie bezieht sich nicht nur auf kollektives, sondern auch auf individuelles Handeln und ist deshalb für die vorliegende Forschungsarbeit besonders hilfreich. Im Folgenden sollen wiederum diejenigen Aspekte herausgehoben werden, die als Analyse-Instrumentarium für die vorliegende Forschungsarbeit dienen können.

Zunächst folgt die Darstellung (siehe Abbildung 1) einer Grundunterscheidung zwischen dem Verschieben und dem Modifizieren von Grenzen. Beim *Verschieben* geht es nach Wimmer darum, Grenzen entweder inklusiver oder exklusiver zu gestalten. Beim *Modifizieren* gibt es die drei strategischen Möglichkeiten, sie in ihrer Hierarchie zu verändern, oder in ihrer Position, oder sie zu entkräften:

24 Wimmer hat dafür drei vor ihm entwickelte Typologien als Basis genommen und weiterentwickelt, die Typologie von Lamont und Bail (2005, zitiert nach Wimmer, 2013, S. 47), diejenige von Zolberg und Woon (1999), und diejenige von Horowitz (1975, zitiert nach Wimmer, 2013, S. 48).

Bei der Strategie, Grenzen in ihrer *Hierarchie* zu *verändern* wird versucht, auf die normativen Prinzipien stratifizierter ethnischer Systeme einzuwirken. Die eine Möglichkeit dafür ist die Strategie der *normativen Umkehrung*, mit der die bestehende Ordnung gewissermaßen auf den Kopf gestellt werden soll, sodass die zuvor Untergeordneten und Unterlegenen in der Folge zu den Übergeordneten und Überlegenen werden sollen, etwa in moralischer, intellektueller oder kultureller Hinsicht. Bei einer solchen Strategie kommt es gemäß Wimmer oft zu Gegenstigmatisierungen und Verhärtungen der Grenzlinie. Die andere Möglichkeit ist die Strategie der *Gleichstellung* der beiden ‹Seiten›, bei der moralische und politische Gleichheit entstehen soll.

Beim Bestreben, die *Position* zu *verändern,* bleibt die bestehende Ordnung erhalten und wird reproduziert. Hier wird je eine individuelle und eine kollektive Strategie voneinander getrennt betrachtet. Die individuelle Strategie hat eine *individuelle Überschreitung* zum Ziel, also eine Veränderung der individuellen Mitgliedschaft respektive ein Wechseln der ‹Seiten›, um dem Minderheiten-Stigma zu entkommen. Dafür gibt es zum einen die Option der *Reklassifizierung,* etwa indem der offizielle Eintrag in Dokumenten verändert wird. Zum anderen gibt es die Option der *Assimilation*. Im Gegensatz zur Reklassifizierung spielt hier das individuelle Verhalten eine bedeutende Rolle. In diesem individuellen Verhalten wird Angepasstheit an die angestrebte Gruppe – mitunter auch gezielt selektive und also partielle Angepasstheit – demonstriert, um die Mitgliedschaft zu erwerben. Im Gegensatz zu diesen individuellen Strategien wird mit der Strategie der *kollektiven Repositionierung* beabsichtigt, nicht nur die individuelle Position, sondern die Position der ganzen ethnischen Kategorie zu versetzen. In beiden Fällen ist zu betonen, dass das Gelingen maßgeblich von jenen ‹auf der anderen Seite› abhängt, also davon, ob neue Mitgliedschaften erwünscht sind oder abgelehnt werden. Außerdem kann es sein, dass sich durch diese Strategien der Positionsveränderung die Grenzlinien selbst verändern und gewissermaßen ‹erodieren›: Wenn sehr viele die ‹Seite› wechseln, können leere Kategorien entstehen und etwa die darin gesprochenen Sprachen zum Verschwinden bringen. Entsprechend kann eine solche Situation Gegenreaktionen der Minderheitenmitglieder hervorrufen, die den Erhalt ihrer Kategorie schützen möchten.

Schließlich gibt es die Strategie *Grenzen* zu *entkräften*[25]. Mit dieser Strategie wird beabsichtigt, die Bedeutsamkeit von Ethnizität als Prinzip der sozialen Or-

25 Wimmer spricht hier von ‹blurring›, was wörtlich mit ‹Verwischen› oder ‹Erwirken von Unschärfe› übersetzt werden kann. Noch näher an der von Wimmer beschriebenen Bedeutung scheint aber das deutsche ‹Entkräften›, da es die Absicht noch besser

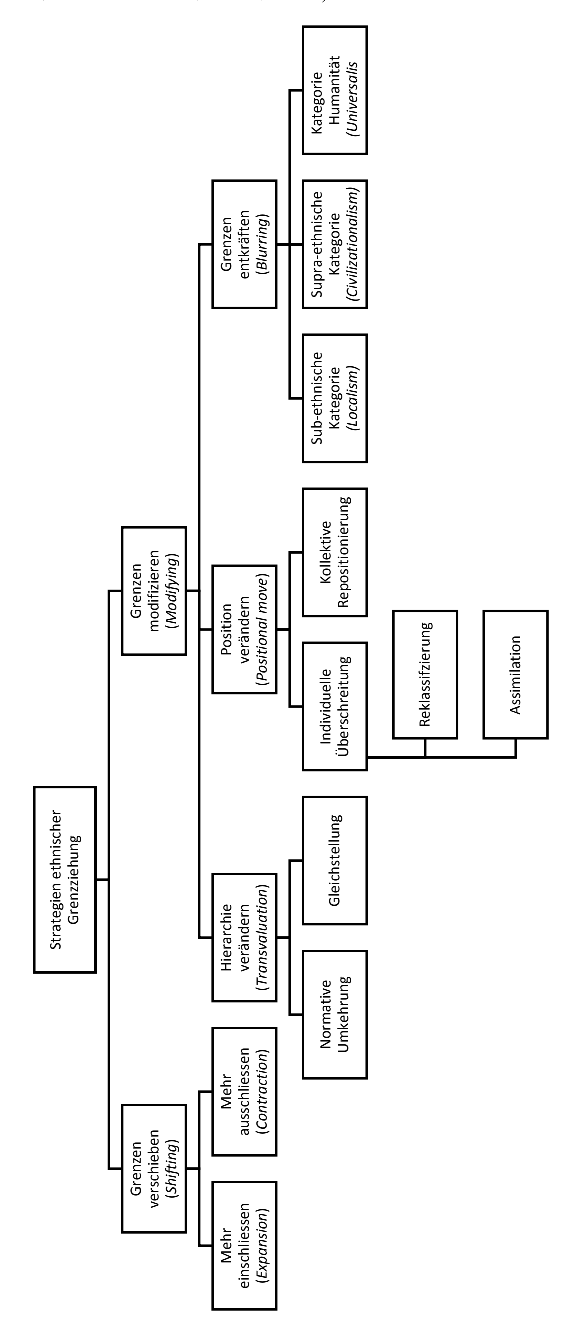
ganisation zu reduzieren, und es werden andere, nicht-ethnische Prinzipien und Kategorien besonders betont, um damit die Legitimität von ethnischen oder nationalen Grenzlinien zu unterminieren. Dabei kann auf die Bedeutsamkeit des Lokalen verwiesen werden, also auf eine *sub-ethnische Kategorie*, etwa indem die Zugehörigkeit zu einem Stadtviertel oder zu einer Jugendclique hochgehalten wird. Möglich ist auch der Verweis auf eine *supra-ethnische Kategorie*, auf Zivilisation, ein gemeinsames kulturelles Erbe, ein früheres Imperium oder auf die *Ummah* unter Muslimen. Eine weitere Variante, Grenzen zu entkräften, ist der Verweis auf die gemeinsame *Humanität*, also auf die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Menschseins und auf universale Werte, die von allen geteilt würden, ungeachtet ihrer ethnischen oder nationalen Zugehörigkeiten.

Mit dieser Zusammenstellung möglicher Strategien hat Wimmer – wie erwähnt – den Anspruch, ein Analyseinstrumentarium bereitzustellen, das weltweit anwendbar ist. Für die vorliegende Arbeit ist dieses umfassende Instrumentarium nur zum Teil relevant, bietet aber gleichzeitig die Chance, durch seine Breite den Blick in der Analyse weit zu halten und das Entdecken von Unerwartetem zu begünstigen.

---

aufnimmt, die Bedeutsamkeit von Ethnizität als Prinzip der sozialen Organisation zu reduzieren.

Abbildung 1: Strategien ethnischer Grenzziehung (Gekürzt und ins Deutsche übersetzt, nach Wimmer, 2013, S. 73)



3.4 DISKUSSION UND KONSEQUENZEN FÜR DAS FORSCHUNGSVORHABEN

Für die vorliegende Forschungsarbeit bilden die Ausführungen von Weber, Elias und Scotson sowie Wimmer nützliche theoretische Gerüste. In den Theorien der sozialen Schließung und der Etablierten-Außenseiter-Figuration wird deutlich, dass sozialer Ein- und Ausschluss nicht ursächlich mit sozialen Kategorien zusammenhängt, sondern dass es sich dabei in erster Linie um soziale Grenzziehungsprozesse handelt, bei denen Kategorien wie Ethnizität oder Nationalität unter Umständen ins Spiel kommen können. Wimmer baut auf diesen Erkenntnissen auf und zeigt anhand derjenigen Grenzziehungsprozesse, die sich unter Verweis auf Ethnizität abspielen, welche Muster und Regelhaftigkeiten in dieser Dynamik zu erkennen sind.

Dabei drängt sich als erstes die zentrale Frage auf, inwiefern Wimmers Ansatz auf die Analyse *ethnischer* Grenzziehungsprozesse beschränkt bleibt und wie damit umgegangen werden kann, dass die Lehrpersonen, die hier im Zentrum des Interesses stehen, möglicherweise bedeutsame Erfahrungen im Rahmen anderer sozialer Kategorien gemacht haben, vielleicht durchaus in Verbindung mit ethnischen oder nationalen Kategorien, vielleicht aber auch so, dass ethnische oder nationale Kategorien für sie vollkommen irrelevant geblieben sind. Unterschiedlichste Kategorien, etwa Ethnizität, soziale Schicht, Religiosität, Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung oder Beruf mögen auch in einer Weise relevant geworden sein, dass sie sich kaum voneinander abgrenzen lassen, sondern gerade in ihrer Verwobenheit zu bestimmten Erfahrungen geführt haben.

Wimmer (2013) selbst sieht diese Frage als eine, die theoretisch bislang erst unzureichend aufgearbeitet worden ist, die aber eine wissenschaftliche Aufgabe für die nahe Zukunft darstellt (ebd., S. 213). Seinen eigenen Ansatz des *Ethnic Boundary Making* versteht er dabei bereits als Beitrag für diese Weiterentwicklungen, denn die beschriebenen ethnischen Grenzziehungsprozesse wären seines Erachtens leicht auf Prozesse anwendbar, die sich auf andere soziale Dimensionen beziehen:

> «Indeed, the theoretical model of the making and unmaking of social boundaries introduced here could easily be applied to other social cleavages as well, to class, gender, professions, subcultures, age groups, and the like. Nothing in its conceptual architecture is meant to capture ethnic forms of boundary making specifically.» (Wimmer, 2013, S. 213; vgl. auch Brubaker, 2014, S. 807)

Während es nachvollziehbar erscheint, dass diese beschriebenen Grenzziehungsprozesse auch auf andere soziale Dimensionen anwendbar wären, wäre aber dennoch zu erwarten, dass es andere Spezifika sind, die auftreten, wenn etwa Grenzen zwischen Geschlechtern, Altersgruppen oder sozialen Klassen gezogen, umgestaltet oder aufgelöst werden, allein schon deshalb, weil sich die Kategorien selbst voneinander unterscheiden. So wird bei Geschlecht eher von einer lebenslangen Konstante ausgegangen, während das Alter immanent transitorisch ist und bei Klassen, Ethnizität oder Nationalität auch an Mobilität gedacht werden kann. Bei Geschlecht geht es wiederum eher um Paare und um Kohabitation, bei Religion, Ethnizität oder Nationalität eher um Kollektive (Hirschauer, 2014, S. 171-172). Auch hinsichtlich ihrer «Ungleichheitssemantiken» unterscheiden sich die verschiedenen Kategorien und lassen sich in «graduelle» und «kategoriale» unterteilen. Graduelle Ungleichheitssemantiken finden sich etwa bezüglich Bildung, Einkommen und beruflichem Status, kategoriale bezüglich Ethnizität, Religion oder Geschlecht (Neckel & Sutterlüty, 2008, S. 19). Aus diesen Unterschieden zwischen den sozialen Kategorien ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen, die nicht nur in ihren Spezifika, sondern auch in ihren Kombinationen zu überprüfen wären.

Zu dieser letzteren Frage der Kombinationen ist im Rahmen der Intersektionalitätsdebatte bereits viel ausgearbeitet worden. Mit der ‹Intersektionalität› wurde – ursprünglich aus einem juristischen Kontext heraus – auf das Bild einer Strassenkreuzung verwiesen, auf der sich unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen treffen und in ihrem Zusammentreffen oder in ihrer Überkreuzung zu spezifischen und mitunter verstärkten Diskriminierungseffekten führen (Crenshaw, 1991). Diese Überkreuzungen von Ungleichheitsdimensionen sind dabei nicht in einem additiven Sinn zu verstehen, sondern in ihrer «Verwobenheit», in ihrem gleichzeitigen «Zusammenwirken», in ihren gegenseitigen «Wechselwirkungen» (Walgenbach, 2012, S. 1) oder – was begrifflich angemessener erscheint – darin, dass soziale Kategorien *in sich* heterogen sind (ebd., S. 19-20).[26]

Ein ungeklärter Gegenstand der Debatte ist dabei, welche dieser verschiedenen Ungleichheitsdimensionen untersucht werden sollen. In den USA steht die Intersektionalitätsdebatte in der Tradition der *Race-Class-Gender*-Diskussion,

---

26 Die Metapher der Straßenkreuzung erscheint etwas unglücklich gewählt, da sie implizieren mag, verschiedene Differenzdimensionen würden aufeinander zusteuern und in ihrem Zusammentreffen Unfälle verursachen. Außerdem wird darin suggeriert, die Differenzdimensionen bestünden zunächst unabhängig voneinander in einem essentialistischen Sinn und könnten dann auch noch zur Ursache erklärt werden, wenn sie in ihrem Zusammentreffen zu Problemen führen (vgl. auch Walgenbach, 2012, 17-19).

sodass sich viele Studien auf diese Triade beziehen (Walgenbach, 2012, S. 21). In der europäischen Debatte haben Nina Degele und Gabriele Winker (2007) den Vorschlag eingebracht, die Analysen auf die vier Kategorien Geschlecht, Klasse, Rasse[27] und Körper zu konzentrieren und die jeweilige Relevanz dieser Kategorien auf drei Ebenen zu untersuchen, auf der Strukturebene, der Repräsentationsebene und der Identitätsebene. Mit einer solchen Mehrebenenanalyse zu den vier genannten Kategorien kann gemäß der Autorinnen der Vielfalt Rechnung getragen werden, und es kann gleichzeitig eine Beliebigkeit in der Wahl der Kategorien vermieden werden. Helma Lutz und Norbert Wenning (2001) haben diese Liste stärker ausgeweitet und schlagen vor, von 13 Grunddualismen der Ungleichheit auszugehen und sie als Instrumentarium zu verwenden, um Diskriminierungen zu untersuchen.

Trotz dieser theoretischen und methodischen Aufarbeitungen bleibt es eine Herausforderung, wie der Komplexität sozialer Grenzziehungsprozesse begegnet werden kann, ohne gewissermaßen in ihr unterzugehen und also an einen Punkt zu gelangen, an dem nur noch über die Komplexität des jeweiligen Einzelfalls eine Aussage gemacht werden kann (Wimmer, 2013, S. 214). Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Intersektionalitätsansätze darauf ausgerichtet sind, Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus einer gesellschaftskritischen Perspektive zu untersuchen und auf diese Weise Diskriminierungen und Benachteiligungen aufzudecken (Walgenbach, 2012, S. 2). Dadurch bleiben diejenigen sozialen Unterscheidungen, die sich *nicht* benachteiligend auswirken, relativ unbeachtet (Hirschauer, 2014, S. 176). Schließlich konnte bislang vor allem darauf hingewiesen werden, *dass* es benachteiligende Wirkungen gibt, wenn soziale Kategorien in ihrer inhärenten Heterogenität untersucht werden, es wurde aber noch wenig ausgearbeitet, *wie* diese Wirkungen gestaltet sind (Wimmer, 2013, S. 214).

Obwohl Wimmers Theorie der Grenzziehungsprozesse auf Ethnizität fokussiert, ist sie für die vorliegende Forschung doch in zweierlei Hinsicht die nützlichste Grundlage: Zum einen ist sie so weit ausgearbeitet, dass sie ein differenziertes Instrumentarium darstellt, um analytisch damit arbeiten zu können. Mit ihr kann besser verstanden werden, unter welchen Bedingungen soziale Grenzziehungsprozesse stattfinden, wie sie sich gestalten, worum darin gerungen wird und welche Mittel dafür zum Einsatz kommen. Zum anderen bezieht sie sich zwar auf Ethnizität, nimmt die Ethnizität aber nicht zum Ausgangspunkt,

27 Die Verwendung der Kategorie der ‹Rasse› ist vermutlich ein ins Deutsche übersetzter Import aus der US-amerikanischen Debatte. Es wäre zu überlegen, ob der Begriff für den europäischen Kontext angepasst oder geändert werden könnte.

sondern setzt bei sozialen Grenzziehungen an. Sie nimmt dabei zwar diejenigen Grenzziehungsprozesse in den Blick, die unter dem Verweis auf Ethnizität stattfinden, lässt sich aber – gerade wegen dieser Perspektive – durchaus auch auf diejenigen Grenzziehungsprozesse anwenden, die unter Verweis auf andere Kategorien stattfinden:

«The boundary-making approach can generate testable hypotheses that go beyond the acknowledgment that multiple cleavages coexist and influence each other: a series of propositions to identify the conditions under which ethnicity or race, gender, social class, profession, regional origin, sexuality, beauty, caste, performance, morality, locality, intellectual ability, or emotional authenticity become the criteria on the basis of which individuals draw boundaries, determine who belongs and who doesn't, and selectively associate with and reward those whom they classify as ‹their own›.» (Wimmer, 2013, S. 214)

Die vorliegende Arbeit ist daher an Wimmers Theorie orientiert. Dabei wird zunächst auf die ethnische oder nationale Dimension der Grenzziehung fokussiert, der Blick dann aber auf weitere Dimensionen der Grenzziehung ausgeweitet, sofern sich diese weiteren Dimensionen in den Daten als relevant erweisen. Es wird auf diese Weise angestrebt, die ethnischen oder nationalen Dimensionen der Grenzziehung als Orientierungsdimensionen zu verwenden, ohne diese a priori als relevant zu setzen und auch ohne andere relevante Dimensionen dabei zu vernachlässigen. Die Ausarbeitung der Spezifika dieser weiteren sozialen Dimensionen würde allerdings zu weit führen.

Konkret erfordert dieses Vorgehen eine Datenerhebungs- respektive Interviewmethode, bei der alle Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit artikuliert werden können, die für die jeweilige Lehrperson bedeutsam geworden sind, einschließlich jener Erfahrungszusammenhänge, in denen ethnische oder nationale Dimensionen keine oder kaum eine Rolle spielen. Die Analyse dieser Daten soll danach so gestaltet sein, dass die verschiedenen Facetten von Differenz und Zugehörigkeit zunächst in ihrer ganzen Bandbreite analysiert werden. Diejenigen, die sich auf ethnische oder nationale Zugehörigkeitsdimensionen beziehen, sollen anschließend als Dreh- und Angelpunkt der vergleichenden Analyse dienen: Sie bilden das Vergleichsmoment, an dem die Fälle untereinander verglichen und an dem die Idealtypen formuliert werden können. Dieses Vergleichsmoment ermöglicht, dass die hochkomplexen Verhältnisse angemessen berücksichtigt werden können und dass die Analyse dennoch zu einer Aussage über die idealtypischen Sinnzusammenhänge gelangen kann (vgl. Ausführungen zum methodischen Vorgehen unter 6.2).

Für dieses Unterfangen ist ein Verständnis von ethnischer oder nationaler Zugehörigkeit hilfreich, das weit gehalten ist, um darunter möglichst viel erfassen zu können, das für die Befragten relevant geworden ist. Es wird deshalb der bewusst diffus formulierte Begriff der ‹natio-ethno-kulturellen› Zugehörigkeiten verwendet, wie er von Mecheril (2003) vorgeschlagen wurde (ebd., S. 23). Dieser Begriff setzt an der Komplexität und Polyvalenz an, die diesen Erfahrungsbereich oft auszeichnet. Außerdem erlaubt er, auch Religiosität im Sinn kultureller Zugehörigkeiten mit einzubeziehen (vgl. Allenbach et al., 2011, S. 20). Mit dem Sammelbegriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten soll keineswegs impliziert werden, Nationalität, Ethnizität und Kultur seien in einem Herder'schen Sinn als deckungsgleich zu verstehen, vielmehr soll er dazu dienen, sich einem Erfahrungskomplex anzunähern, in dem mehrfache, situationsgebundene und ambi- oder polyvalente Bezüge bestehen können. Diesen Bezügen soll zunächst ausreichend Raum gegeben werden, um sie danach im jeweiligen Einzelfall und im Rahmen idealtypischer Darstellungen zu präzisieren.

Einen zweiten Diskussionspunkt bildet die Frage um die Angemessenheit der Grenz-Metaphorik. Ohne Zweifel ist der Begriff der *Boundary* seit Barth (1969) zu einem Schlüsselbegriff geworden, um die Dynamik ethnischer Zugehörigkeiten besser verstehen und die Herder'schen Irreführungen überwinden zu können (Brubaker 2014, S. 806). Allerdings legt die Metapher der ‹Grenze› nahe, an einen physischen Raum zu denken, der von festen Grenzen durchzogen ist. Das soeben erwähnte Mehrfache, Situationsgebundene und Polyvalente an Zugehörigkeitsbezügen lässt sich in diesem Bild nur schwer unterbringen, denn wie kann man in einem solchen Raum an zwei Orten gleichzeitig sein, die Grenze einmal als undurchdringlich und ein andermal als kaum vorhanden erleben oder sich in einer Interaktionssituation in einer gewissen Weise mit dem Gegenüber un-begrenzt verbunden fühlen, in einer anderen Weise wiederum fern und fremd und dabei das eine wie das andere als angenehm oder auch als unangenehm empfinden (vgl. auch Brubaker, 2014, S. 806; Hirschauer, 2014, S. 175)? Und wie kann in dem Bild zum Ausdruck kommen, dass die beteiligten Akteure nicht nur Grenzen errichten und abbauen, sondern sie auch in ihrer Bedeutung abschwächen oder in ihrer Lage ändern können, wobei außerdem davon auszugehen ist, dass nach dieser Lageänderung keine Einigkeit darüber besteht, an welcher Stelle die Grenze schließlich zu liegen gekommen ist, bilden sich darüber doch höchstwahrscheinlich mindestens zwei subjektive Meinungen. Und wie soll abgebildet werden, dass es auch graduelle Mitgliedschaften gibt, also

nicht nur Zugehörigkeiten, die sich an einem Entweder-oder, sondern auch solche, die sich an einem Mehr-oder-weniger orientieren.

Die Grenz-Metaphorik kann diese soziale Dynamik zweifellos nur andeuten und skizzenhaft abbilden. Brubaker (2014) schlägt deshalb vor, statt von Grenzen nur von Kategorien im Sinn mentaler Prozesse zu sprechen (ebd., S. 807). Das hätte allerdings den Nachteil, dass die Grenzziehungsprozesse nur noch auf der Ebene kognitiver Klassifikationen oder im Sinn von Zugehörigkeitsdiskursen verstanden werden könnten und die Handlungsebene dabei vernachlässigt würde (Wimmer, 2014, S. 839). Wimmer (2013) betont hingegen, dass Grenzziehungsprozesse in beiden Dimensionen verstanden werden sollten: «Only when the two schemes coincide, when ways of seeing the world correspond to ways of acting in the world, shall we speak of social boundary» (ebd., S. 9).

Insgesamt erscheint es gut vertretbar, an der Grenz-Metapher – im Wissen um ihre Unzulänglichkeiten – festzuhalten, da sie den bedeutenden Vorteil bietet, den Herder'schen Blick von den ‹Inhalten› ethnischer Gruppen zu den Prozessen der Grenzziehungen zu lenken. Die deutsche Sprache bietet zudem die Möglichkeit, von ‹Abgrenzung› oder ‹Begrenzungserfahrung› zu sprechen, sodass die allzu leichten Assoziationen zu Landschaften mit festen Grenzzäunen abgeschwächt werden mögen.

Als letzter Diskussionspunkt sei erwähnt, dass auch die handlungstheoretischen Orientierungen in Wimmers Ausführungen eine Herausforderung für das vorliegende Erkenntnisinteresse darstellen, denn die Erfahrungszusammenhänge der befragten Lehrpersonen sind nur zum Teil von aktivem Handeln und von gezielten ‹Strategien› geprägt, zum Teil wird das aktive Handeln auch von einem reaktiven «Erleiden» (Schütze, 1981, 1995) abgelöst. Es scheint deshalb gewinnbringend, diese beiden Optionen in die Analysen einzubeziehen und statt von ‹Strategien› eher von ‹Umgangsweisen› zu sprechen. In handlungstheoretischen Ansätze mögen mancherorts durchaus beide Optionen gemeint sein, mit Schütze können sie aber außerdem explizit und theoretisch differenziert untersucht werden, sodass darauf im Methodenteil (Kapitel 6) noch weiter eingegangen werden wird.

4. Migrationsbezogene Grenzziehungsdynamik im Schweizer Kontext

Die Theorie des *Ethnic Boundary Making* zeigt deutlich, dass es sich beim individuellen Erleben und Gestalten von Differenz und Zugehörigkeit im Kontext von Migration um soziale Prozesse handelt, die vielseitig beeinflusst werden. Das individuelle Erleben hängt deshalb wesentlich davon ab, wie der politische und gesellschaftliche Diskurs zum Thema Migration geführt wird, welche Unterscheidungen darin vorgenommen werden, inwiefern diese mit kulturellen oder kulturalisierenden Bedeutungen versehen und an welche Bedingungen rechtliche und soziale Zugehörigkeiten geknüpft werden (Wicker, 2004, S. 18; Wimmer, 2008, S. 69).

Im Folgenden soll deshalb erläutert werden, wie in der Schweiz im Verlauf der jüngeren Geschichte politisch und gesellschaftlich mit Migrationsfragen umgegangen wurde. Danach wird diskutiert, welche Relevanz eine Kategorie der ‹zweiten Einwanderungsgeneration› darin haben kann und welche Konsequenzen sich daraus für ‹Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation› in der Schweiz ergeben.

4.1 Grenzziehungen im Verlauf der Schweizer Migrationsgeschichte seit 1848

Im Umgang mit Migration und den damit einhergehenden Grenzziehungen lassen sich in der Schweiz seit 1848 vier unterschiedliche Phasen ausmachen, die im Folgenden grob nachgezeichnet werden. Dabei liegt die erste nachgezeichnete Phase weit zurück und auch noch vor der Zeit, in der sich die in dieser Studie untersuchten Lebensgeschichten abspielen. Sie zeigt allerdings eindrücklich, wie

sehr die Bedeutung von Differenz und Zugehörigkeit von der jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Wahrnehmung und Gewichtung abhängt und wie schnell sich diese auch verändern kann. Um diese darin sichtbare soziale Konstruiertheit vor Augen zu führen, setzt die nachfolgende Darstellung schon zur Zeit der Gründung der modernen Schweiz an.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass diese Darstellung unvermeidliche Verkürzungen enthält und dass sie die Entwicklungen nur in ihren Grundzügen abbilden kann. Immerhin beleuchtet sie aber einige Deutungsverschiebungen im Zuge von Grenzziehungsprozessen, von denen auch die Familiengeschichten der in der vorliegenden Studie befragten Lehrpersonen geprägt sind.

4.1.1 Von einer liberalen Politik zu einer Politik der Abwehr (1848-1945)

Nach 1848, im Anschluss an die Gründung der modernen Schweiz, gab es zunächst eine Zeit, in der liberalistisches Gedankengut einen hohen Stellenwert einnahm und in der mit wirtschaftlichen Entwicklungen und Migrationsbewegungen ein freiheitlicher Umgang gepflegt wurde. Daraus erklärt sich vermutlich, dass der Anteil an Ausländerinnen und Ausländern zwischen 1850 und 1910 von 3 auf 15 Prozent anstieg (Dahinden, 2011). Diese Ausländerinnen und Ausländer kamen vor allem aus Deutschland und Italien in die Schweiz, brachten nebst ihrer Arbeitskraft auch akademische Bildung und Fachwissen mit und trugen viel zur wirtschaftlichen Entwicklung bei, unter anderem im Aufbau der Maschinenindustrie (D'Amato, 2008, S. 29-30).

Diese Entwicklungen wurden allerdings schon damals von einer nationalen Identitätspolitik begleitet, in der das ‹Eigene› in Abgrenzung zum ‹Fremden› definiert wurde. Die Niederlassung, Mitwirkung und Teilhabe ‹Fremder› wurde mit Ängsten vor ‹Überfremdung› in Zusammenhang gebracht, und es wurden Forderungen gestellt, die Zahl ‹Fremder› zu begrenzen.[28] Eine solche Begrenzung hätte jedoch eine Einschränkung der mit den Nachbarländern vertraglich vereinbarten Gewerbe-, Handels- und Niederlassungsfreiheit bedeutet. Diese Einschränkung wiederum hätte zum einen wirtschaftliche Nachteile nach sich gezogen und zum anderen Retorsionsmaßnahmen der Nachbarländer provoziert, indem bei

28 Der Hintergrund dieser Thematisierung der ausländischen Bevölkerung war nicht nur die Identitätspolitik, sondern auch ein gesellschaftlicher Wandel im Zuge der Industrialisierung, bei dem unter anderem die Bauern zu den Verlierern gehörten und bei dem eine zunehmende Urbanisierung stattfand (siehe ausführlich bei D'Amato, 2008, S. 30-31).

ihnen die Aufnahme von Schweizerinnnen und Schweizern begrenzt worden wäre (Dahinden, 2011; D'Amato, 2008, S. 31-32; Wicker, 2004, S. 24). Angesichts dieser Nachteile wurde deshalb entschieden, den Anteil der Ausländerinnen und Ausländer nicht dadurch zu reduzieren, dass ihre Einwanderung begrenzt, sondern dadurch, dass – gewissermaßen umgekehrt – ihre Einbürgerung erleichtert und gefördert wurde (Dahinden, 2011). Diese Einbürgerung war allerdings mit der Erwartung verbunden war, dass sich die Eingewanderten assimilieren würden. Die Einbürgerung sollte also keine Belohnung für bereits vollzogene Assimilation darstellen, sondern vielmehr ein Druckmittel, um diese zu erwirken (Wicker, S. 25; vgl. auch Niederberger, 2004, S. 19; Steiner & Wicker, 2000, S. 15-16). In diesem Zusammenhang gab es 1903 sogar ein Bundesgesetz, in dem unter bestimmten Bedingungen für die zweite Einwanderungsgeneration ein *ius soli* vorgesehen war und das von den Kantonen Genf und Tessin – allerdings nur von diesen beiden Kantonen – zeitweilig in die kantonale Gesetzgebung aufgenommen wurde (D'Amato, 2008, S. 32).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wandelten sich diese Strategien der liberalen Einwanderung und Einbürgerung zu Strategien der Abgrenzung und der Abwehr des ‹Fremden›. In dieser Zeit setzte sich in der Schweiz – wie in vielen europäischen Staaten – eine politische Kultur des Nationalismus durch, sodass nationale Identität und Abgrenzung nach ‹außen› zu zentralen politischen Themen wurden. Die Frage danach, wer ‹Schweizer› sein konnte, wurde nicht mehr allein an erwerbbare Eigenschaften wie bürgerlichen Anstand oder die Kenntnis konstitutioneller Besonderheiten geknüpft, sondern von nicht erwerbbaren Eigenschaften abhängig gemacht und damit stärker zu einer Frage ethnischer Abstammung. Umgekehrt wurde auch der Diskurs über ‹die Fremden› vermehrt ethnisierend und abgrenzend geführt, wobei die Abgrenzung durch das Bewirtschaften von Ängsten vor ‹Überfremdung› wirkungsvoll verstärkt wurde (Dahinden, 2011; D'Amato, 2008, S. 30-33; Niederberger, 2004, S. 12; 23). Im Sinn dieser abgrenzenden Haltung wurde auch die Einbürgerung zunehmend als eine außerordentliche Maßnahme und als ein Privileg betrachtet, das nur denjenigen gewährt wurde, die nach umfangreicher Prüfung als bereits weitgehend assimiliert befunden wurden (D'Amato, 2008, S. 33).

Zwei politische Maßnahmen stellen im Rückblick Wendepunkte dar, an denen die vormalig integrative Strategie von einer nunmehr abwehrenden Strategie abgelöst wurde (Wicker, 2004, S. 25-26): Zum einen wurde 1917 die Eidgenössische Zentralstelle für Fremdenpolizei eingerichtet, mit der Einwanderungen und Niederlassungen kontrolliert werden sollten (D'Amato, 2008, S. 34), und zum anderen wurde 1931 ein neues Bundesgesetz ‹über den Aufenthalt und die Niederlassung der Ausländer› – ANAG – verabschiedet, mit dem die angestrebte

Überfremdungsabwehr ihre rechtliche Grundlage erhielt (Wicker, 2004, S. 26). Das Gesetz blieb danach bis ins Jahr 2008 in Kraft (D'Amato, 2008, S. 36).

4.1.2 Von Erwartungen der Rückkehr zu einem bedingten Bleiberecht (nach 1945)

Nach dem Zweiten Weltkrieg befand sich die Schweizer Regierung in einem Dilemma, angesichts des wirtschaftlichen Nachkriegsbooms einerseits die große Nachfrage an Arbeitskräften zu decken, andererseits aber auch die Ängste vor ‹Überfremdung› zu berücksichtigen. Diese Ängste kamen zunächst aus dem linken Lager und von Seiten der Gewerkschaften, da diese die nationale Arbeiterschaft schützen wollten, später auch vermehrt aus den Reihen populistischer Parteien (Dahinden, 2011). Um diesem Dilemma zu begegnen, wurde die Migrationspolitik an einem ‹Rotationsprinzip› orientiert. Nach diesem Prinzip sollten zwar Arbeitskräfte ins Land geholt werden können, diese sollten aber nach neun Monaten wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren, von wo sie sich erneut für einen Arbeitsaufenthalt in der Schweiz bewerben konnten. Niederlassungsbewilligungen wurden erst nach zehnjährigem Aufenthalt vorgesehen, und die Erlaubnis zum Familiennachzug wurde sehr restriktiv gehandhabt, um die vorgesehene Rückkehr der Arbeitskräfte in ihr jeweiliges Herkunftsland sicherzustellen. Auf diese Weise sollten je nach Bedarf und im Sinn eines Konjunkturpuffers Arbeitskräfte angeworben, ihre Niederlassung aber gleichzeitig verhindert werden (Niederberger, 2004, S. 37-48; vgl. auch Mahnig & Piguet, 2004, S. 68-69).

Angeworben wurden sie zunächst vor allem aus Italien und Spanien, später auch aus Portugal und Jugoslawien (Wicker, 2004, S. 27), wobei die Arbeits- und Lebensbedingungen für diese Arbeitskräfte und ihre Familien im Rahmen dieser Migrationspolitik oft sehr schwierig waren. Die Wohnverhältnisse waren oft prekär (Niederberger, 2004, S. 44), weder der Wohnort noch der Arbeitgeber konnte während der Saison gewechselt werden, die Leistungen der Sozialversicherungen waren eingeschränkt, die Erneuerung von Aufenthaltsbewilligungen hürdenreich, und der Familiennachzug zunächst verboten (Arlettaz, 2012). Später wurde der Familiennachzug nach einer bestimmten Aufenthaltszeit und unter der Bedingung erlaubt, dass Wohnraum zur Verfügung stand, der nach Ermessen der zuständigen Behörden groß genug war. Es war allerdings für diese Familien in vielen Fällen kaum möglich, dieser Forderung nachzukommen, denn die Wohnungen waren oft entweder zu klein oder zu teuer. Wenn der Familiennachzug nicht erlaubt wurde und beide Elternteile in der Schweiz arbeiteten, mussten die Kinder entweder bei den Großeltern zurückbleiben, oder sie wurden in den Wohnungen versteckt gehalten, manchmal über mehrere Jahre (Frigerio, 2014).

In den 1950er-Jahren geriet die Schweiz unter Druck, internationalen Normen zu entsprechen und also die Niederlassungsbeschränkungen zu lockern und auch die Arbeits- und Sozialbedingungen dieser sogenannten ‹Saisonniers› zu verbessern. Gleichzeitig schien die gute Konjunkturlage stabil, sodass die Arbeitskräfte wohl auch in Zukunft gebraucht werden würden. Unter diesen Umständen war es opportun, dem internationalen Druck nachzugeben und die Arbeitskräfte dauerhaft im Land zu behalten, insbesondere deshalb, weil sie ja bereits Arbeit gefunden hatten und diesbezüglich ‹integriert› schienen. Zusätzlich wurde aber ihre möglichst vollständige Assimilation gefordert, um die befürchtete ‹Überfremdung› zu vermindern (Niederberger, 2004, S. 53).

Im Zuge dieser Assimilationsforderungen bekam die interne Migrationspolitik eine neue und explizit *kulturelle* Kolorierung: Die Zugewanderten sollten ihre ‹herkunftsbedingten› ‹kulturellen Eigenarten› ‹überwinden› und wie ‹Schweizerinnen› und ‹Schweizer› werden, was in dieser Logik nur denjenigen gelingen konnte, die bereits ‹kulturnah› waren. Auf diese Weise etablierten sich neue Grenzlinien zwischen ‹Schweizern› und ‹Kulturnahen› und also ‹Assimilationsfähigen› sowie zwischen ‹Schweizern› und ‹Kulturfremden› und also ‹Assimilationsunfähigen› (Dahinden, 2011; Niederberger, 2004, S. 63-64).

Gemäß Wicker (2004, S. 27) wurde mit dieser Politik ein ‹Ausländerproblem› regelrecht erzeugt. Mit der Kombination liberaler Zulassung und restriktiver Einbürgerung behielten viele Eingewanderte den Status von Ausländerinnen und Ausländern (Niederberger, 2004, S. 63) und standen unter Dauerverdacht, ihre Herkunftskultur noch zu wenig überwunden zu haben. Gleichzeitig bewirkte der unsichere Aufenthaltsstatus, dass viele Eingewanderte ihre herkunftsbezogenen sozialen und kulturellen Praxen bewahrten und Herkunftsbeziehungen pflegten, mussten sie doch latent mit einer freiwilligen oder erzwungenen Rückkehr rechnen. ‹Retraditionalisierung› und ‹heimatlicher Nostalgie› können daher als Antwort verstanden werden auf die Kulturalisierungen von Seiten der Schweizer Migrationspolitik und erschienen umgekehrt auch als deren Rechtfertigung (Gugni & Passy, 2004).

Auf diese Weise blieb die Integrationsfrage ein Dauerbrenner der Schweizer Innenpolitik, und Bemühungen um Besserstellungen der Eingewanderten wurden zum Nährboden für politische Strömungen, die erneut Ängste vor ‹Überfremdung› schürten. 1965, 1970 und 1972 wurden drei fremdenfeindliche Initiativen[29] ausgearbeitet und zum Teil nur knapp abgelehnt, während die Schweizer

29 Es handelt sich dabei zum einen um die ‹Überfremdungsinitiative› von 1965, in der gefordert wurde, dass der Anteil von Ausländerinnen und Ausländern 10% der Bevölkerung nicht übersteigen durfte. Die Regierung warnte dabei allerdings vor Arbeits-

Regierung mit einer Plafonierungspolitik reagierte, um die Zuwanderung stärker zu kontrollieren und zu begrenzen (Mahnig & Piguet, 2004, S. 74-85).

4.1.3 Von der Gastarbeit zur Unterscheidung erwünschter und unerwünschter Migration (1990er Jahre)

Um die 1990er-Jahre lässt sich eine erneute größere Veränderung in der Migrationspolitik ausmachen, die vermutlich mit drei Entwicklungen zusammenhängt: Erstens konnte es mittels der Plafonierungspolitik nur teilweise gelingen, die ausländische Bevölkerung auf die wirtschaftliche Konjunkturlage abzustimmen, denn die Bedingungen für die Arbeitsmigrantinnen und -migranten waren unterdessen verbessert und ihre Niederlassung und der Familiennachzug erleichtert worden, was umgekehrt bedeutete, dass mittels Einwanderungsregulierungen nur noch beschränkt auf Konjunkturlagen reagiert werden konnte. Zweitens führte die Europäische Union zu dieser Zeit die Personenfreizügigkeit innerhalb ihrer Grenzen ein, sodass sich in der Schweiz die Frage stellte, ob man sich beteiligen oder zunehmende Isolierung riskieren wolle. Und drittens stieg zu Beginn der 1990er-Jahre die Anzahl von Flüchtlingen in der Schweiz stark an,[30] sodass sich neue Fragen im Umgang mit einer Art von Migration aufdrängten, die nicht in erster Linie mit dem Arbeitsmarkt in Verbindung stand (Mahnig & Piguet, 2004, S. 89-93).

Insbesondere diese Flüchtlingsfragen wurden zu einem dominierenden Gegenstand der öffentlichen Migrationsdebatten, wobei sie auch skandalisiert, medial verstärkt und vom populistischen Lager politisch instrumentalisiert wurden, indem etwa von ‹Scheinehen›, ‹Asylmissbrauch› und ‹Ausländerkriminalität› die Rede war (D'Amato, 2008, S. 40). Eingebracht wurden dabei häufig Ängste, die sich einerseits auf die zunehmende Heterogenität der Herkunftsländer bezogen,

---

kräftemangel und leitete gleichzeitig regulierende Maßnahmen ein, sodass die Initiative zurückgezogen wurde. Als zweite folgte 1970 die ‹Schwarzenbach-Initiative›, in der verlangt wurde, dass in den Kantonen – mit Ausnahme des Kantons Genf – der Anteil an Ausländerinnen und Ausländern 10% nicht übersteigen durfte und dass Schweizerinnen und Schweizer nicht entlassen werden durften, solange Ausländerinnen und Ausländer aus derselben Berufsgattung in demselben Betrieb angestellt waren. Diese Initiative wurde nur knapp abgelehnt. 1972 wurde eine dritte Initiative mit Beschränkungsforderungen zur Abstimmung vorgelegt und allerdings deutlich abgelehnt (Mahnig & Piguet, 2004, S. 74-85).

30 Zu Beginn der 1980er Jahre waren erst wenige Tausend Flüchtlinge in der Schweiz, 1990 aber bereits 35.000, und 1991 stieg die Zahl auf 41.000 (D'Amato, 2008, S. 40).

andererseits auch auf deren ‹Distanz› zur Schweiz, denn im Gegensatz zur vormaligen Migration aus europäischen Ländern stieg nun nicht nur die Zuwanderung aus Ex-Jugoslawien, sondern auch diejenige aus Asien und Afrika. Mit der genannten ‹Distanz› war allerdings nicht nur die physische, sondern vor allem auch die ‹kulturelle› Ferne und Fremdheit gemeint (Dahinden, 2011).

Diese Vorstellungen von ‹kultureller Nähe› und ‹Distanz› wurden in der Folge auch politisch verankert: Es wurde ein Drei-Kreise-Modell ausgearbeitet, mit dem eine Antwort gesucht wurde auf die Frage, wie sich die Schweiz trotz der Überfremdungsängste der EU annähern könne. Nach diesem Modell wurden die Staaten nach ihrer ‹kulturellen Distanz› zur ‹Schweizer Kultur› eingeteilt. Der innerste Kreis umfasste die EU- und EFTA-Staaten, der mittlere die USA, Kanada und die osteuropäischen Staaten und der äußerste Kreis alle anderen. Je weiter außen die Staaten in den Kreisen eingeteilt waren, desto stärker sollte die Zuwanderung aus diesen Staaten beschränkt werden. Mit den Staaten des innersten Kreises sollte der freie Personenverkehr ermöglicht werden, während Bürgerinnen und Bürger eines Staats des äußersten Kreises nur in Ausnahmefällen zugelassen werden sollten. 1998 wurden die beiden äußeren Kreise zu einem einzigen Kreis zusammengefasst, sodass es sich nur noch um ein Zwei-Kreise-Modell handelte, in dem allerdings die Vorstellungen ‹kultureller Nähe› und ‹Distanz› nach wie vor enthalten blieben, einschließlich der ethno-kulturellen Stereotypen, die damit einhergingen (Mahnig & Piguet, 2004, S. 96-101).

Diese Einteilung in ‹Kulturnahe› und ‹Kulturferne› respektive auf Erwünschte und Unerwünschte bezog sich dabei durchaus nicht nur auf die ‹Kultur›, sondern ebenso auf das Kapital der Migrantinnen und Migranten. Erwünscht waren diejenigen mit viel ökonomischem, sozialem und symbolischem Kapital, bei denen kaum Integrationsprobleme vermutet wurden, unerwünscht hingegen diejenigen mit wenig Kapital, bei denen Integrationsnachteile und hohe Sozialversicherungskosten befürchtet wurden (Riaño & Wastl-Walter, 2006, S. 1704; Wicker, 2004, S. 33).

Im Zuge dieser Veränderungen verschoben sich eine Reihe sozialer Grenzen, und es rückten andere Kategorien in den Vordergrund. Der Ausländerbegriff, mit dem Fremdbedrohliches gemeint wird, bezog sich in den 1960er-Jahren stärker auf italienische oder spanische ‹Gastarbeiter›, in den 1990er-Jahren hingegen vielmehr auf Flüchtlinge und auf nicht-westeuropäische Migrantinnen und Migranten (Stolz, 2001, S. 39; 68).

Diese Bedeutungsverschiebungen werden insbesondere in Bezug auf ‹Italienerinnen› und ‹Italiener› deutlich. Diese wurden in den 1950er- und 1960er-Jahren als ‹Gastarbeiter› massiv angefeindet (Hoffmann-Nowotny, 2001, S. 23)

und galten damals bei vielen ‹Schweizerinnen› und ‹Schweizern› als laut, schmutzig und gewalttätig, während sie in den 1990er-Jahren vermehrt als warmherzig, familienorientiert, kontaktfreudig und fortschrittlich wahrgenommen (Stolz, 2001, S. 53; Wessendorf, 2008, S. 192) und in einer Studie über die Stadt Zürich als die sympathischste ‹Ausländer›-Gruppe schlechthin gesehen wurden (Stolz, 2001, S. 57). Entsprechend erschienen Eingewanderte aus Italien in einer Studie über Einwanderungsquartiere in Basel, Bern und Zürich in den 1990er-Jahren als Etablierte und keineswegs als Ausgegrenzte oder Außenseiter (Wimmer, 2002, S. 23). Diese Veränderungen stehen nicht nur damit im Zusammenhang, dass in den 1990er-Jahren mit der Asylthematik neue Projektionsflächen für das Fremdbedrohliche entstanden sind, sondern auch damit, dass viele Eingewanderte aus Italien und vor allem ihre Kinder in sozioökonomischer Hinsicht einen Aufstieg erreicht hatten und auch wegen dieser strukturellen Integration aus dem migrationskritischen Diskurs verschwunden sind (Stolz, 2001, S. 58; 68; Wessendorf, 2008, S. 192).

Im Gegensatz zu diesem gewandelten Image der ‹Italienerinnen› und ‹Italiener› scheint das Image der Eingewanderten aus Ex-Jugoslawien nachhaltig belastet zu sein und zu werden. Da Menschen aus Ex-Jugoslawien sowohl als ‹Gastarbeiter› wie auch als Flüchtlinge in die Schweiz migriert sind, werden sie sowohl mit dem Gastarbeiter-Image wie auch mit dem Flüchtlings-Image assoziiert und obendrein stereotypisierend mit den Kriegsgräueln der Jugoslawienkriege und der Kriminalität von Banden in Verbindung gebracht (Mikić, 2007). So wurden diese Stereotypen offenbar in Einbürgerungsverfahren, die auf Volksentscheiden beruhen, häufig bedient, denn Gesuchstellende mit serbokroatisch klingenden Namen wurden in den 1990er-Jahren besonders häufig abgelehnt, während Gesuchstellende aus Ex-Jugoslawien mit italienisch klingenden Namen deutlich bessere Einbürgerungschancen hatten (Steiner & Wicker, 2000, S. 89; 93). Auch bei der Lehrstellensuche waren in dieser Zeit – und sind vermutlich bis heute – junge Männer mit einer Wanderungsgeschichte aus Südosteuropa in der deutschsprachigen Schweiz besonders oft von Benachteiligungen betroffen (Imdorf, 2005, S. 363).

4.1.4 Von Anti-Immigrations- zu Anti-Islam-Einstellungen (nach 2000)

Nach der Jahrtausendwende entstanden weitere Bedeutungsverschiebungen und Grenzziehungen, die einer neuen Phase im Umgang mit Migration zugerechnet werden können. Zum einen ist der Diskurs stärker von Anti-Diversität und Neo-

Assimilationismus geprägt, zum anderen wird darin der Islam zu einem dominanten Thema:

Dahinden (2011) beobachtet, dass es in den Jahren vor der Jahrtausendwende noch vermehrt einflussreiche Stimmen gab, die optimistisch über eine durch Einwanderung vielfältige Gesellschaft sprachen, dass diese aber nach der Jahrtausendwende an Einfluss verloren und dass sich stattdessen Haltungen der Anti-Diversität verstärkten. Diesen Haltungen der Anti-Diversität liegen Überzeugungen zugrunde, dass es durch Migration zu einer Verschärfung und Häufung von Konflikten komme, dass deren Ursache in kultureller und religiöser Differenz liege und dass die soziale Kohäsion dadurch gefährdet werde. Gemäß Dahinden steht diese Entwicklung in engem Zusammenhang mit dem Aufschwung rechtspopulistischer Parteien, die wie in vielen europäischen Staaten auch in der Schweiz mit neo-assimilationistischem Gedankengut den Diskurs prägen, damit Grenzlinien verstärken und außerdem viel dazu beitragen, dass dieses Gedankengut auch gesetzlich verankert wird. So sind etwa in vielen Kantonen Integrationsvereinbarungen üblich geworden, in denen die Anpassungsleistungen an die ‹Schweizer Sitten› per Unterschrift verlangt werden. Außerdem wurde 2005 ein neues Ausländergesetz[31] entwickelt, das sich an der Idee der zwei Kreise und der ‹kulturellen Nähe› und ‹Distanz› orientiert. Damit wird impliziert, dass Migrantinnen und Migranten aus dem EU- und EFTA-Raum vorbehaltlos integrationsfähig seien, jene von außerhalb aber mit ‹Defiziten› belastet. Entsprechend ist für Letztere durch dieses Gesetz die Integration bereits für den Erhalt einer Niederlassungsbewilligung zur Voraussetzung geworden, während sie früher erst im Rahmen einer Einbürgerung überprüft wurde. Unter besonderem Verdacht der Integrationsunfähigkeit stehen offenbar besonders häufig Albanerinnen und Albaner sowie allgemein Zugewanderte aus Ex-Jugoslawien (vgl. auch Allenbach, 2011; Wessendorf, 2008, S. 197).

Außerdem ist ‹der Islam› zu einem zentralen Gegenstand der Debatten geworden. Dahinden (2011) geht davon aus, dass es vor allem die Vereinnahmung und Politisierung des Ausländerthemas durch rechtspopulistische Lager ist, die bewirkt hat, dass Fragen der ‹kulturellen› Vereinbarkeit ‹islamisiert› worden seien. Diese Fragen würden dadurch hauptsächlich mit Islambezügen ausgetragen, wobei ‹der Islam› als mit ‹westlichen› Werten unvereinbar dargestellt wird und unter dem Generalverdacht steht, rückständig, fundamentalistisch, gewaltfördernd, patriarchalisch und frauenunterdrückend zu sein (Kreutzer, 2015,

31 Dieses Neue Ausländergesetz (AuG) ersetzt das Bundesgesetz über den Aufenthalt und die Niederlassung der Ausländer (ANAG) von 1931 und ist seit 2008 in Kraft (D'Amato, 2008, S. 36).

S. 191). Die Anti-Immigrations-Rhetorik wird auf diese Weise zunehmend anti-muslimisch unterlegt und führt zu emotional geführten Debatten etwa um Minarette, Burkas und Kopftücher. Wie sehr sich diese Debatten auf der Mikroebene wiederfinden, zeigen Dahinden, Dümmler und Moret (2010) in einer Studie, in der sie Grenzziehungsprozesse unter Jugendlichen in den Kantonen Neuenburg und Luzern untersuchen und danach fragen, welche Rolle Ethnizität, Religion und Geschlecht in diesen Zuschreibungsprozessen spielen. Darin stellt sich heraus, dass von einer Mehrheit eine sehr deutliche Grenze zu albanisch-sprachigen und ‹muslimischen› Jugendlichen gezogen wurde, sodass sich daraus eine Kategorie von Minderheitenjugendlichen bildete. Die Kategorie der Mehrheitsjugendlichen hingegen umfasste alle anderen, also ‹Schweizerinnen› und ‹Schweizer› genauso wie die zweite und dritte Generation italienischer, spanischer oder portugiesischer Einwanderung.

4.1.5 Zwischenbilanz und Konsequenzen für die ‹zweite Einwanderungsgeneration›

Zusammenfassend zeigen sich in diesen vier vorgestellten Phasen verschiedene migrationsbezogene Grenzziehungen, die sich im Lauf der Zeit immer wieder verschoben haben.

In der Phase *von 1848 bis 1945* standen die Grenzziehungen zunächst im Zeichen von wirtschaftlichem Liberalismus: Eingewanderte wurden mit ihrem mitgebrachten Fachwissen und ihrer Arbeitskraft vor allem als Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung gesehen und sollten dem Land deshalb erhalten bleiben. Um den schon damals geäußerten Ängsten vor ‹Überfremdung› zu begegnen, wurde die Einbürgerung der Eingewanderten gefördert, um damit ihre Assimilation zu erwirken. Die Grenze zwischen ‹Schweizerinnen› und ‹Schweizern› und Eingewanderten war zu dieser Zeit also durchlässig gestaltet, und es wurde offensichtlich davon ausgegangen, dass sie relativ leicht im Sinn einer Assimilation ‹überschritten› werden konnte. Im Zuge von verstärkt nationalistischer Politik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde diese Grenze aber als härter und undurchlässiger definiert. Der Diskurs über ‹Fremde› wurde stärker ethnisierend geführt und ‹Schweizerin› oder ‹Schweizer› sein zu können wurde grundsätzlich an herkunftsbedingte und nicht erwerbbare Eigenschaften geknüpft, sodass die Einbürgerung vermehrt als ein Privileg für Ausnahmefälle gesehen wurde.

Nach den Weltkriegen blieb diese verhärtete und wenig durchlässige Grenze zunächst erhalten, indem Einwanderung zumeist an Rückwanderung gebunden wurde. Erst auf internationalen Druck hin wurden diese Auflagen gelockert und

die Arbeits- und Lebensbedingungen der ‹Gastarbeiter› verbessert, allerdings wurden Niederlassung und Einbürgerung an die Bedingung ‹kultureller› Assimilation geknüpft, und es wurde davon ausgegangen, dass je nach ‹kultureller Distanz› manche dazu fähig, andere dazu unfähig waren. Mit dieser Kulturalisierung entstanden also neue Grenzlinien zwischen ‹Schweizern› und ‹Kulturnahen› respektive ‹Assimilationsfähigen› sowie zwischen ‹Schweizern› und ‹Kulturfernen› respektive ‹Assimilationsunfähigen›.

In den *1990er-Jahren* wurde diese Unterscheidung beibehalten, politisch verankert und stereotypisierend auf bestimmte Staaten bezogen: Die EU- und EFTA-Staaten galten als ‹kulturnah›, alle anderen als mehr oder weniger ‹kulturfremd›, wobei sich damit auch eine Unterscheidung etablierte, die sich auf erwünschte und unerwünschte Migration bezog. Zu den Erwünschten gehörten in der Tendenz die ‹Kulturnahen› und also – nach dieser Logik – ‹Integrierbaren›, außerdem diejenigen mit einer guten Ausstattung an ökonomischem, sozialem und symbolischem Kapital; zu den Unerwünschten entsprechend diejenigen, die als ‹kulturfremd› und gleichzeitig als potenzielle Belastung durch das Beziehen von Sozialleistungen gesehen wurden.

Seit der Jahrtausendwende lässt sich eine Verhärtung dieser Grenzlinien beobachten, indem sie im Sinn einer Anti-Diversität und eines Neo-Assimilationismus vor allem vom rechtspopulistischen Lager bewirtschaftet werden. Zudem wird der Anti-Immigrationsdiskurs zunehmend anti-islamisch unterlegt, und Kulturalisierungen beziehen sich vermehrt auch auf Kategorien der Religionszugehörigkeiten.

Insgesamt zeigt sich darin seit der Nachkriegszeit eine Migrationskonfiguration, in der die Einwanderung relativ liberal, die Einbürgerung hingegen restriktiv gehandhabt wird. Eine solche Konfiguration führt dazu, dass Zugehörigkeitsfragen mit starken Bezügen zu Einwanderungskategorien wie ‹Ausländer› oder ‹Migranten› geführt werden. Diese Zusammenhänge werden besonders deutlich, wenn diese Konfiguration mit jener der Vereinigten Staaten oder Kanadas in einen Vergleich gesetzt wird, einer Konfiguration also, in der – gerade umgekehrt – die Einwanderung restriktiv und dagegen die Einbürgerung liberal geregelt ist. Dieser Unterschied soll hier in aller Kürze nachgezeichnet werden:

Sowohl die Vereinigten Staaten wie auch Kanada haben eine sehr lange Einwanderungsgeschichte, bei der lange Zeit auch aktiv um Zuwanderung geworben wurde. So wurde bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein bei europäischen Regierungen um das Entsenden von Siedlern ersucht, und es wurden Gesetze erlassen, um deren Ansiedlung zu fördern. Dieses Anwerben von europäischer und vorzugsweise gebildeter und kapitalstarker Zuwanderung

wurde von einer bereits Ende des 19. Jahrhunderts beginnenden Beschränkungspolitik begleitet, mit der auch geregelt wurde, wer nicht zugelassen werden sollte. Dieses Prinzip selektiver Einwanderung ging dabei einher mit liberalen Integrationskonditionen, denn Zugelassene konnten die vollen Bürgerrechte niederschwellig erwerben, und diejenigen, die auf dem Staatsgebiet geboren wurden, erhielten die Staatsbürgerschaft gemäß dem *ius soli* automatisch. Bei einer solchen Migrationskonfiguration wird also bereits durch die Zuwanderungsbestimmungen – gewissermaßen vor der Staatsgrenze – geregelt, wer zugelassen wird, während die einmal Zugelassenen relativ schnell und niederschwellig rechtlich integriert werden und sich das Problem einer zweiten oder dritten Generation, die ohne Bürgerrechte heranwächst, kaum stellt. Die Kehrseite dieser Konfiguration ist allerdings, dass relativ viele abgewiesen werden und in vergleichsweise hoher Zahl illegal einwandern (Wicker, 2004, S. 18-21).

Im Kontrast dazu stehen europäische Staaten mit Konfigurationen, bei denen die Zuwanderung relativ liberalen Kriterien unterliegt, bei denen die Selektion dann aber stärker beim Gewähren staatsbürgerlicher Rechte erfolgt, ganz besonders in der Schweiz, in der das Gewähren dieser Rechte im Vergleich zu anderen europäischen Ländern außerordentlich restriktiv gehandhabt wird (D'Amato, 2005, S. 184; Steiner & Wicker, 2000, S. 18; Wicker, 2004, S. 21-24). Auf diese Weise wird gewissermaßen erst nach ‹Überschreiten› der Staatsgrenze und nach einer längeren Aufenthaltsdauer geregelt, wer in welcher Weise dazu gehören soll und wer nicht, sodass relativ viele Personen in der Schweiz wohnen, deren rechtlicher Status ein vorläufiger ist, wovon oftmals auch die ‹zweite› oder sogar ‹dritte› Generation betroffen ist und die im Rahmen solcher Konfigurationen auch viel stärker als solche konstruiert, wahrgenommen und in Bezug auf ihre politische Teilhabe diskutiert wird (Wicker, 2004, S. 28). Die Kategorisierung der ‹zweiten Generation› führt bei dieser Konfiguration deshalb zu einer Grenzlinie, die für die damit Gemeinten von hoher sozialer Relevanz sein kann.

In der Schweiz – wie auch in Deutschland – gilt zudem das *ius sanguinis*, das zum Ausdruck bringt, die Staatsangehörigkeit sei an familiäre Abstammung gebunden. Damit impliziert dieses Recht, dass eine Einbürgerung eigentlich einen Sonderfall darstellt, bei dem Zugewanderte Bürgerinnen und Bürger werden, obwohl sie die dafür erforderlichen Bedingungen gar nicht erfüllen können. Mecheril (2003) weist darauf hin, dass eine ‹echte› Zugehörigkeit unter solchen Bedingungen auch in der zweiten Generation und eigentlich nie vollständig erlangt werden kann, denn sie ist lediglich durch Bittstellung gewährt und bedarf selbst dann noch der Rechtfertigung, wenn die formale Aufnahme erfolgt ist (ebd., S. 300; vgl. auch Terkessidis, 2004, S. 102-104).

Gemäß Wicker (2004) ist es typisch für eine solche Migrationskonfiguration, dass öffentliche Diskurse zu kultureller Vielfalt oder rassistischer Ausgrenzung mit engen Bezügen zu einwanderungsbezogenen Kategorien wie ‹Ausländer› oder ‹Migranten› geführt werden und dass Eingewanderte darin für das ‹kulturell Andere› stehen. Davon ist auch die ‹zweite Einwanderungsgeneration› betroffen, und es entstehen bei denjenigen, die damit gemeint sind, entsprechende Herausforderungen, wie mit dieser Zuschreibungsdynamik umgegangen werden kann (ebd., S. 28).[32]

4.2 UMGANGSWEISEN MIT DIFFERENZ UND ZUGEHÖRIGKEIT BEI DER ‹ZWEITEN EINWANDERUNGSGENERATION›

Angesichts dieser Grenzziehungen und Zuschreibungsdynamiken im Verlauf der Schweizer Migrationsgeschichte stellt sich die Frage, welche Zugehörigkeitskonstruktionen von der ‹zweiten Generation›[33] darin entwickelt werden.

Verschiedene Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass diese Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schweiz und in Deutschland – und insbesondere im Jugendalter, in dem Zugehörigkeitsfragen oft als besonders virulent erlebt werden (Mecheril & Hoffarth, 2009, S. 239-244) – von einem Grundwiderspruch geprägt sind: Einerseits begegnen die Nachkommen von Migrantinnen und Mig-

---

32 Wicker (2004) betont, dass aus dem Typischen dieser Konfiguration nicht umgekehrt geschlossen werden kann, rassistische Zuschreibungen wären unter Bedingungen des *ius soli* und einer niederschwelligen Einbürgerungspraxis von geringerem Ausmaß. Vielmehr sind sie gemäß Wicker unter solchen Bedingungen ebenso zu beobachten, beziehen sich aber eher auf andere Kategorien, etwa auf Minderheiten, die im Sinn differierender ‹*race*›-Zugehörigkeiten von der Mehrheit abgegrenzt werden (ebd., S. 28).

33 Die Bezeichnung einer ‹zweiten Einwanderungsgeneration› scheint zu suggerieren, es handle sich bei Wanderungsbewegungen ausschließlich um einmalige Wanderungen in eine Richtung, sodass dabei eine eindeutig zu definierende erste Einwanderungsgeneration mit ihren Folgegenerationen auszumachen wäre. Es wird dabei allerdings nicht beabsichtigt, Optionen der Rückkehr- oder Mehrfachmigration und auch der transnationalen Orientierung außer Acht zu lassen, vielmehr soll hier auf diejenigen fokussiert werden, die als ‹zweite Einwanderungsgeneration› – auch im Sinn einer Zuschreibung – in der Schweiz aufwachsen und in diesen Verhältnissen mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sind.

ranten Erwartungen und Zuschreibungen im Sinn eines Entweder-oder entlang der oben beschriebenen Grenzlinien. Nach diesen Grenzlinien kann man zum Beispiel entweder Albanerin oder Schweizerin sein, aber ‹normalerweise› nicht beides und auch nicht etwas Anderes (Riegel, 2004, S. 324; 339; vgl. auch Fibbi et al., 2015, S. 212; 298). Die Jugendlichen begegnen damit der genannten Unterscheidung zwischen einem nationalen oder ethnischen ‹Wir› in Abgrenzung zu ‹den Anderen›, einer Unterscheidung also, die einer bipolaren und sich gegenseitig ausschließenden Logik folgt und der ja auch – wie oben ausgeführt – die Absicht zugrunde liegt, sozialen Ein- und Ausschluss zu regeln und nationale Identität zu stiften. Mecheril (2003) spricht in diesem Zusammenhang von einem «Ganz-oder-gar-nicht-Prinzip», das vor allem von denjenigen bestimmt wird, die zur dominanten Mehrheit gehören (ebd., S. 25). Im Widerspruch zu dieser Logik erleben die Angesprochenen in ihrem Alltag durchaus kein Entweder-oder, sondern Zugehörigkeitsbezüge, die vielfältig, mehrschichtig, situationsgebunden und auch lokal oder transnational sein können und die aber angesichts der Zuschreibungen und Erwartungen immer wieder der Rechtfertigung bedürfen (Mecheril & Rigelsky, 2010).[34]

Im Umgang mit diesem Widerspruch beobachtet Riegel (2004) bei jungen Frauen ‹mit Migrationshintergrund› in Deutschland die beiden Möglichkeiten, sich entweder auf die bipolare Logik und ihre Stereotypisierungen zu beziehen oder hingegen anzustreben, sich daraus zu lösen: Wenn sich die jungen Frauen darauf beziehen, dann versuchen sie, ihre Zugehörigkeit *ex negativo* zu definieren, indem sie sagen, was sie *nicht* sind, also etwa *nicht* ‹einfach nur Türkin› oder ‹einfach nur Deutsche›, wie es die Stereotypisierungen vorzugeben scheinen, sondern ‹weder-noch› oder ‹sowohl-als-auch›. Gleichzeitig erleben sie dabei oft doppelte Ausgrenzung als ‹Andere›, während sie sich durchaus zu beiden Be-

---

34 Diese Erkenntnisse sind neueren Forschungen zu verdanken. Frühere Forschungen aus den 1970er und 1980er Jahren unterlagen oft selbst der binären Logik und beschrieben die Zugehörigkeitskonstruktionen vor allem als ein Leben ‹in zwei Welten› oder als Zerrissenheit ‹zwischen zwei Kulturen›, wobei oftmals diskutiert wurde, inwiefern die kulturelle Herkunft als vormodernes Defizit, Belastung für den Integrationsprozess und Ursache von Identitätskonflikten oder vielmehr als Ressource und Bereicherung gesehen und erlebt werden könne (Geisen, 2010, S. 29-34; Juhasz & Mey, 2003, S. 31-34). Nebst der Problematik dieser unangemessenen binären Logik weisen Juhasz und Mey (2003) außerdem darauf hin, dass Nachkommen von Eingewanderten in diesem Diskurs oft pathologisiert und als passive Opfer betrachtet und dass gleichzeitig die Dynamiken kulturalisierender Zuschreibungsprozesse ausgeblendet wurden (ebd., S. 32-34).

zugskategorien und ihren Gesellschaften emotional verbunden fühlen können (vgl. auch Müller, 2012, S. 223-225; Juhasz & Mey, 2003, S. 310-311). Als Ausweg aus diesem Dilemma versuchen sie deshalb mitunter, sich aus der bipolaren Logik zu lösen. Der Bezug zu einer lokalen Gruppe, etwa einer transnationalen Jugendkultur eines städtischen Quartiers, kann dabei eine bedeutsame Rolle als Rückzugsort spielen, indem die jungen Frauen dort die Möglichkeit haben, sich jenseits von nationalen oder ethnischen Zuschreibungen zu verorten und Anerkennung zu erfahren, ohne den ‹Migrationshintergrund› verleugnen zu müssen. Bezeichnenderweise fehlen ihnen für einen solchen Ort, der sich der bipolaren Logik zu entziehen versucht, die passenden Begrifflichkeiten in der Alltagssprache, sodass sie statt der Beschreibung dieser Zugehörigkeit eher auf sich als Einzelne verweisen und ihre Individualität und Einzigartigkeit betonen (Riegel, 2004, S. 323-353). Riegel (2004) greift bei diesen Zugehörigkeitsbezügen auf die von Homi Bhabha (2000) vorgeschlagenen Begriffe des «third space» und der «Hybridität» zurück, um damit auszudrücken, dass diese Bezüge auch von etwas Widerständigem geprägt seien, sodass es darin nicht nur um ein Ausweichen ginge, sondern auch um etwas Kreatives und um das Entwickeln und Ausleben von subversiver Kraft (Riegel, 2004, S. 340-341).

Auch Mecheril und Hoffarth (2009) sehen einen solchen, gewissermaßen ‹dritten› Zugehörigkeitsbezug jenseits der bipolaren Ordnung als eine bedeutsame und für Jugendliche ‹mit Migrationshintergrund› auch typische Option. Sie betonen dabei, dass ein solcher Bezug einen Raum darstellen kann, in dem sich diejenigen treffen, die aus dem ‹Wir-Schema› fragloser natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft herausfallen und stattdessen Erfahrungen subtiler Ausgrenzung teilen, möglicherweise auch Erfahrungen von offenem Rassismus. Eine Migrationsgeschichte kann dann – gemäß Mecheril und Hoffarth – zu einem Merkmal der Zugehörigkeit werden, ebenso wie das geteilte Wissen um alltägliche subtile Ausgrenzung, sodass in diesen Bezugsgruppen sowohl ausweichende wie auch kritische, zurückweisende oder ironische Umgangsweisen mit diesen Erfahrungen gelebt werden können (ebd., S. 254-255).

Müller (2012) hat sich mit jungen Männern ‹mit Migrationshintergrund› in der Schweiz befasst und ähnlich wie Riegel festgestellt, dass auch die jungen Männer auf bipolare Zugehörigkeitsordnungen und stereotypisierende Zuschreibungen reagieren, indem sie sich negativ dazu verorten: Entweder sie versuchen die Zuschreibungen zu neutralisieren und deren Bedeutsamkeit herunterzuspielen, um Anerkennung jenseits der Zuschreibungen zu erwirken, oder sie versuchen sich davon abzugrenzen, indem sie auf Andere verweisen, bei denen die Zuschreibungen zutreffen würden, um sich so im Sinn einer Schließung nach unten selbst sozial ‹höher› zu positionieren. Außerdem kann es sein, dass sie die

Ambivalenz zwar stehen lassen, aber laufend mit der zugeschriebenen Differenz ‹spielen›, in der Hoffnung, in einer Art Zwischenposition Anerkennung zu finden. Schließlich findet auch Müller in ihrer Studie Strategien des Rückzugs, allerdings weniger im Sinn einer Jugendkultur oder Clique, sondern im Sinn einer Orientierung an herkunftsbezogenen Gemeinschaften, etwa im Rahmen der tamilischen Diaspora (ebd., S. 268-269).

Dahinden, Dümmler und Moret (2010) können in ihrer Studie zu Grenzziehungsprozessen unter Jugendlichen in der Schweiz zudem zeigen, dass die Wirksamkeit der jeweiligen Strategien maßgeblich davon abhängt, wie stabil und undurchlässig die Grenzlinie ist, mit der es die davon angesprochenen Jugendlichen zu tun haben. Die undurchlässigste und stärkste Grenzlinie fanden die Autorinnen – im Jahr 2010 in den Städten Luzern und Neuenburg – in der gleichzeitigen Bedienung der Differenzkategorien Geschlecht, Ethnizität und Religion und bezogen auf ‹Kosovoalbaner› und ‹Muslime›, wobei die Frage der Gleichberechtigung der Geschlechter in den Aushandlungen eine Schlüsselrolle einnahm. Die damit adressierten Jugendlichen hatten angesichts dieser undurchlässigen Grenzlinie kaum eine Chance, die Grenze als solche in Frage zu stellen, probierten aber in verschiedenster Weise, sich vorteilhaft dazu zu positionieren. So versuchten sie entweder die Grenze umzudeuten und etwa ihre Herkunft als Bereicherung darzustellen, oder sie zu unterlaufen und sich über demonstrierte Männlichkeit zu positionieren, oder sie zu ‹überschreiten› und sich dabei im Sinn einer Assimilation an die Mehrheit von ‹den Kosovoalbanern› und ‹den Muslimen› vollkommen zu distanzieren. Angesichts der Undurchlässigkeit dieser Grenzlinie waren diese Strategien aber weit weniger wirksam als erhofft und hatten sogar oft gegenteilige Wirkung: Durch widerständige Positionierungen fühlten sich die Jugendlichen der dominanten Mehrheit in ihrer Haltung oft bestätigt, sodass sich die Grenzlinien einschließlich der Ungleichheitsverhältnisse darin reproduzierten und noch zusätzlich verhärteten (Dümmler, 2015, S. 398-399).

Dabei wird auch deutlich, dass Fragen der Differenz und Zugehörigkeit bei der ‹zweiten Generation› nicht nur von nationalen oder ethnischen, sondern ebenso und damit zusammenhängend von religiösen Zuschreibungen und Zugehörigkeiten geprägt sein können. Auch bei den religiösen Bezügen zeigt sich, dass stereotype Entweder-oder-Vorstellungen im Kontrast stehen zu vielfältig gelebten Wirklichkeiten:

Müller (2012) fokussiert in ihrer Studie auf hinduistische und muslimische Zugehörigkeiten bei jungen Männern und findet dabei sowohl eine große Bandbreite in der Alltagsbedeutsamkeit der Religiosität wie auch starke Verwobenheiten im Umgang mit sozialen Zugehörigkeiten. Bei all den von ihr beschriebe-

nen – und oben skizzierten – Umgangsweisen lassen sich sowohl hinduistische wie auch muslimische Zugehörigkeiten als relevante Bezüge finden (ebd., S. 280-283).

Besonders deutlich wird die Vielfältigkeit und Verwobenheit von religiösen Orientierungen und nationalen oder ethnischen Zugehörigkeiten auch in der Studie von Von Wensierski und Lübcke (2011), in der sie muslimische Orientierungen bei Jugendlichen in Deutschland in fünf Typen und zahlreiche Untertypen auffächern, sie zwischen den beiden Polen säkularer und religiöser Grundorientierungen einordnen und dabei betonen, dass die Wahl dieser Grundorientierungen mit nationalen oder ethnischen Bezügen und entsprechenden Zugehörigkeitsbedürfnissen eng verbunden sein können.

Herzig (2011) weist ferner darauf hin, dass sich die Bedeutsamkeit von religiös-kultureller Zugehörigkeit bei der ‹zweiten Generation› je nach Situation und sozialem Umfeld stark verändern kann: Bei den von ihr untersuchten Kindern und Jugendlichen südasiatischer Herkunft spielt die Religiosität in der Schule kaum eine Rolle, da sie dort als exotisch-positiv konnotiert und gleichzeitig als Privatsache betrachtet wird. In der Familie hingegen spielt sie eine sehr große Rolle, etwa wenn es um die Wahl von Heiratspartnerinnen und -partnern geht, die der eigenen Kaste entsprechen sollen.

Die ‹zweite Generation› ist oftmals nicht nur mit Grenzlinien und Zugehörigkeiten konfrontiert, die unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle oder religiöse Dimensionen konstruiert werden, sondern auch mit solchen, die sich auf sozioökonomische Dimensionen beziehen, und dies nicht nur im gesellschaftlichen Umfeld, sondern auch innerhalb der Familie. Gerade bei der Arbeitsmigration ab den 1950er-Jahren verfolgten viele Migrantinnen und Migranten das Ziel, ihre sozioökonomischen Verhältnisse durch die Migration zu verbessern und vor allem ihren Kindern zu ermöglichen, im Einwanderungsland Bildungschancen zu nutzen und sozialen Aufstieg zu verwirklichen. Entsprechend sind die Biografien dieser ‹zweiten Generation› häufig von elterlichen Erwartungen und Hoffnungen auf Bildungs- und Berufserfolg geprägt (Juhasz & Mey, 2003, S. 299- 329; vgl. auch Bolzmann et al., 2004, S. 473; Imdorf, 2005), bei denen sich allerdings auch eine Reihe von Schwierigkeiten ergeben, die für diese ‹zweite Generation› typisch sind und die einerseits mit der Familie und andererseits mit dem schulischen und beruflichen Umfeld in Zusammenhang stehen:

Gemäß Juhasz und Mey (2003) verfügen die Arbeitsmigrantinnen und -migranten typischerweise über eine geringe Kapitalausstattung, sowohl in ökonomischer wie auch in kultureller und sozialer Hinsicht, und nehmen als ‹unterschichtende› Migrantinnen und Migranten (Hoffmann-Nowotny, 2001) zumeist

eine sehr tiefe soziale Position ein. Freiwillige oder erzwungene Rückkehrorientierungen können eine zusätzliche Belastung darstellen, indem die Familien eher im Herkunftsland in die Zukunft investieren, während die Mittel für Investitionen in der Schweiz, etwa für teure Ausbildungen, in der Folge möglicherweise fehlen. Für ihre Kinder bedeutet das oft ein Aufwachsen in engen Wohnverhältnissen, auch Mithilfe im Haushalt und Betreuung von Geschwistern sowie eingeschränkte Möglichkeiten in der Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen. Auch wenn die Kinder von ihren Eltern mit deren Wertschätzung für Bildung unterstützt werden, sind sie darin doch weitgehend auf sich allein gestellt und erbringen mitunter eine Pionierleistung, vor allem dann, wenn sie zu den ältesten unter den Geschwistern gehören (ebd., S. 299-310).

Gleichzeitig machen sie im schulischen und beruflichen Umfeld oft Erfahrungen von Benachteiligung (Kronig, 2007) oder erschwerten Zugängen, etwa wenn Lehrpersonen sie unteren Schullaufbahnen zuteilen und diese Zuteilung damit begründen, sie würden ja ohnehin bald heiraten und Kinder bekommen, sodass sich eine höhere Schullaufbahn für sie gar nicht lohnen würde. Stigmatisierungserfahrungen und verweigerte Zugehörigkeiten aufgrund von Aussehen oder Herkunft werden zudem oft verinnerlicht, sodass sich manche einen sozialen Aufstieg kaum zutrauen oder sich dafür als nicht legitimiert empfinden (Juhasz & Mey, 2003, S. 300-308).

Unter diesen Voraussetzungen ist das Anstreben von schulischem und beruflichem Erfolg mit zahlreichen Hürden versehen. Wenn der soziale Aufstieg aber dennoch gelingt und die Kinder eine höhere soziale Position einnehmen als ihre Eltern, entstehen weitere Herausforderungen darin, dass durch den Aufstieg eine strukturelle Distanz zum Herkunftsmilieu und damit zu den Eltern entsteht, sodass sich auch innerhalb der familiären Beziehungen neue Zugehörigkeitsfragen stellen können (Juhasz & Mey, 2003, S. 311-317; vgl. auch Stamm et al., 2014, S. 54).

Zusammenfassend zeigen sich also bei der ‹zweiten Generation› Spezifika in den Zugehörigkeitskonstruktionen – die hier im Rahmen des Jugendalters diskutiert werden – indem sie von einem Grundwiderspruch geprägt sind, mit einer bipolar strukturierenden und häufig abwertenden Zuschreibungsdynamik konfrontiert zu sein und die erlebten vielfältigen, mehrschichtigen und aus dieser Sicht durchaus nicht minderwertigen Zugehörigkeiten darin schwer rechtfertigen zu können, besonders dann, wenn es sich um eine sehr stabile und undurchlässige soziale Grenzlinie handelt. Entsprechend verorten sich Jugendliche der ‹zweiten Generation› oftmals *ex negativo*, indem sie vor allem demonstrieren, was sie *nicht* sind. Alternativ weichen sie mancherorts in ‹dritte› respektive andere Zugehörigkeits-

bezüge aus, in denen die gemeinsame Erfahrung der Nicht-Zugehörigkeit zu einem Zugehörigkeitsmerkmal werden kann.

In diesen verschiedenen Umgangsweisen und Zugehörigkeitskonstruktionen können nebst nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen auch sozioökonomische Dimensionen eine bedeutsame Rolle spielen und in ihrer Verwobenheit die Zugehörigkeitskonstruktionen prägen, etwa dann, wenn die Migration im Rahmen von Arbeitsmigration stattgefunden hat und mit dieser Arbeitsmigration die Hoffnung verbunden ist, dass die nächste Generation einen sozialen Aufstieg verwirklicht. Wenn die nächste Generation diesen sozialen Aufstieg verwirklicht, stellen sich Zugehörigkeitsfragen mitunter verstärkt auch innerhalb der Familie, indem bei der ‹zweiten Generation› durch den sozialen Aufstieg eine Entfernung vom Herkunftsmilieu und damit auch von den Eltern stattfinden kann.

Angesichts dieser vielfältigen Herausforderungen ist es gemäß Juhasz und Mey (2003) nicht erstaunlich, dass Jugendliche der ‹zweiten Generation› im Vergleich zu Jugendlichen ‹ohne Migrationshintergrund› oftmals über eine erhöhte Selbstreflexivität verfügen und dass ihre Biografien vergleichsweise stärker von intentionalen Handlungsmustern, also einem aktiven Gestalten des Werdegangs, geprägt sind (ebd., S. 329).

Schließlich bleibt zu erwähnen, dass diese zusammenfassende Darstellung durch die Fokussierung auf das Jugendalter unvollständig bleibt. So kann etwa erwartet werden, dass die Zugehörigkeitskonstruktionen der ‹zweiten Generation› vor und nach dem Jugendalter noch andere Spezifika aufweisen und dass in den Zugehörigkeitskonstruktionen noch weitere Differenzdimensionen in ihrer Verwobenheit mit natio-ethno-kulturellen Dimensionen relevant werden können, etwa Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Gesundheit (Lutz & Wenning, 2001, S. 20).

5. Migrationsbezogene Grenzziehungsdynamik im Rahmen öffentlicher Schulen

Gemäß Wimmer (2013) finden Grenzziehungsprozesse zu einem bedeutenden Teil in und durch Institutionen[35] – unter anderem Bildungsinstitutionen – statt, indem institutionalisierte Regeln und Normen dazu führen, dass bestimmte Grenzlinien begünstigt und also bestimmte Gruppen bevorzugt oder benachteiligt werden (ebd., S. 32-34). Entsprechend bilden öffentliche Schulen als Institutionen einen einfluss- und folgenreichen Rahmen der Grenzziehungsdynamik (vgl. auch Gogolin, 2008; Gomolla & Radtke, 2007).

Einfluss- und folgenreich ist diese Grenzziehungsdynamik insbesondere für die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, wobei sich die Grenzlinien im historischen Verlauf immer wieder verschoben haben. Im 19. Jahrhundert waren es in der Schweiz und in Deutschland vor allem die Kinder aus sozioökonomisch unterprivilegierten Schichten und die Mädchen, deren Zugang zu Bildung – vor allem zu höherer Bildung – eingeschränkt war. Außerdem gab es Bildungsbenachteiligungen bei der katholischen Bevölkerung (Fend, 2006, S. 208-210). Auch in jüngerer Zeit finden sich diese Grenzlinien noch. So hat Peisert (1967) in den 1960er-Jahren festgestellt, dass in Deutschland Bildungsbenachteiligungen entlang der Grenzlinien Konfession, Geschlecht und Klasse bestanden und dass außerdem Unterschiede zwischen ländlichen oder städtischen Regionen eine Rolle spielten. Er schuf die seither berühmte Kunstfigur kumulierter Bildungsbenachteiligung, die Figur des ‹katholischen Arbeitermädchens vom Lande› (vgl. auch Fend, 2008, S. 39-40). Ungefähr seit den 1980er-Jahren sind es jedoch vor allem Schülerinnen und Schüler mit tiefem sozialem Status und mit einem ‹Migrationshintergrund›, die in Deutschland wie in der Schweiz zu den am meisten benachteiligten gehören, und es ist offenkundig,

35 Wimmer betont, er verstehe ‹Institution› hier im breiten, neo-institutionellen Sinn (für einen Überblick über die Neo-Institutionalismus-Debatte siehe Schäfers, 2002).

dass Chancengleichheit[36] im Sinn des meritokratischen Prinzips in den Schweizer Bildungssystemen auch heute nicht vollumfänglich verwirklicht wird (cohep, 2007b; Kronig, 2007; SKBF, 2014).

Lehrpersonen sind in diese Grenzziehungsdynamik mindestens in zweifacher Weise involviert, denn zum einen sind sie einflussreich daran beteiligt, wie Schülerinnen und Schüler ihre Schulzeit in Bezug auf Differenz und Zugehörigkeit erleben können und inwiefern sie darin möglicherweise bevorzugt oder benachteiligt werden, zum anderen sind Lehrpersonen selbst den Fragen der sozialen Zugehörigkeit und Anerkennung ausgesetzt und von Grenzziehungsprozessen betroffen. Im Folgenden wird zunächst ausgeführt, inwiefern Lehrpersonen in der Schweiz von Grenzziehungsprozessen unter dem Aspekt der ‹Fremdheit› betroffen sein können. Im Anschluss daran werden anerkennungstheoretische Überlegungen nach Helsper (2002, Helsper et al., 2001) ausgeführt, da in diesem theoretischen Ansatz Zusammenhänge sichtbar werden zwischen den Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Anerkennung bei Lehrpersonen und ihrem Handeln im schulischen Alltag.

5.1 GRENZZIEHUNGSDYNAMIK BEZÜGLICH ‹FREMDER› LEHRPERSONEN IN DER SCHWEIZ

Lehrpersonen sind selbst Zugehörigkeitsfragen ausgesetzt, wenn in ihrer Zulassung, Anstellung und Anerkennung Unterschiede gemacht und soziale Grenzen gezogen werden. Diese Fragen werden im Folgenden zunächst aus historischer, danach aus Gegenwartsperspektive ausgeführt.

5.1.1 Historische Perspektive

Grenzziehungsprozesse in Bezug auf unterschiedliche Lehrpersonen wurden im Verlauf der Schweizer Schulgeschichte vor allem entweder mit Bezügen zur Konfession ausgetragen (Hardegger, 2008), oder es war die Geschlechterdifferenz, die betont wurde, indem der Lehrberuf lange Zeit als reiner Männerberuf

36 Natürlich kann auch grundsätzlich in Frage gestellt werden, ob im Zusammenhang mit allgemeiner Schulpflicht und ‹leistungsbezogener› Beurteilung überhaupt von ‹Chancengleichheit› oder gar ‹Gerechtigkeit› gesprochen werden kann, allein schon deshalb, weil auch bei Einhalten des meritokratischen Prinzips Lebenschancen ungleich verteilt und damit gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nicht nur reproduziert, sondern auch legitimiert werden (vgl. dazu ausführlich Lamprecht, 1991; vgl. auch unter 5.2).

galt, nur in Zeiten des Lehrermangels vermehrt für Frauen geöffnet wurde (Hodel, 2008) und sich erst seit den 1960er-Jahren zu einem mehrheitlich von Frauen ausgeübten Beruf gewandelt hat (Kappler, 2013, S. 28-30). Es scheint, dass die Frage von ‹Migration› oder ‹Fremdheit› bei Lehrpersonen in der Vergangenheit nur wenig thematisiert wurde und bis in die Gegenwart auch kaum Daten dazu erhoben oder statistische Auswertungen vorgenommen wurden. Allerdings wurde diese Frage von wissenschaftlicher Seite für den Schweizer Kontext[37] bislang nicht aufgearbeitet und auch im deutschsprachigen Raum gibt es erst eine Studie dazu (Krüger-Potratz, 2009; 2013; vgl. auch Kemnitz, 2014, S. 66-67), sodass hier lediglich einige Hinweise zusammengetragen werden können.

In dieser einen vorhandenen Studie im deutschsprachigen Raum fokussiert Krüger-Potratz (2013) auf die preußischen Schulen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und zeigt anhand einer Untersuchung der rechtlichen Regelungen, dass nicht-preußische Lehrpersonen grundsätzlich nicht erwünscht waren und dies aus zwei Gründen: Erstens erschienen sie als unnötige Konkurrenz für die inländischen Lehrpersonen, und zweitens wurde bezweifelt, ob sie in fachlicher, sittlicher und politischer Hinsicht den Ansprüchen genügen würden, sollten sie doch immerhin die ‹richtige› Bildung und Erziehung vermitteln können und zum Preußischen Reich treu und loyal sein. Selbst Englisch- oder Französisch-Lehrpersonen, die für den Sprachunterricht angeworben wurden, unterlagen diesem Misstrauen, und es wurde gesetzlich festgehalten, dass ihr Unterricht strikt auf das Sprachenlehren beschränkt sein sollte. Bevorzugt wurde hingegen, wenn sich inländische Lehrpersonen bei Auslandsaufenthalten Sprachen wie Französisch und Englisch aneigneten und den Sprachunterricht der preußischen Schülerinnen und Schüler danach selbst durchführten (ebd., S. 25-30; vgl. auch Krüger-Potratz, 2009).

Auch im Kanton Zürich gab es gesetzliche Regelungen, die das Einstellen ‹fremder› Lehrpersonen kontrollieren sollten. So schreibt Klinke (1907), dass sich die Bedenken im 16. Jahrhundert vor allem gegen Ortsfremde richteten und dass es insbesondere die Geistlichen waren, die in ihnen eine Gefahr für die «religiöse Erziehung des Volkes» – eine zentrale Zielsetzung schulischen Unterrichts zu dieser Zeit – sahen. Sie versuchten deshalb durch ein gesetzlich festgelegtes Mitspracherecht bei der Wahl des Schulmeisters zu verhindern, dass die Gemeindebürger – die für die Wahl der Schulmeister zuständig waren – das Schulamt «irgend einem herumziehenden Fremden» anvertrauten (ebd., S. 108-109).

37 Diese Aussage bezieht sich auf die deutschsprachige Literatur über die Schweiz, die französisch- und italienischsprachige Literatur dazu wurde nicht überprüft.

Viel später, zur Zeit der Helvetik um 1800, als das Zürcher Schulwesen stärker kantonalisiert und erstmals ein Erziehungsrat eingesetzt wurde (De Vincenti-Schwab, 2008, S. 24), gab es gemäß Klinke (1907) keine gesetzlichen Bestimmungen darüber, «dass ausschließlich Bürger des Orts zu Schulmeistern erwählt werden dürften» (ebd., S. 110). Allerdings wären solche Bestimmungen wohl auch kaum zur Anwendung gekommen, denn mit wenigen Ausnahmen seien die Lehrer damals allesamt Ortsbürger gewesen. Klinke meint sogar, dass es für Lehrer, die ihr Amt in ihrem eigenen Bürger- und Wohnort verloren, kaum möglich war, angesichts der «herrschenden Abneigung gegen Ortsfremde» in einem anderen Ort als Lehrer Fuß zu fassen (ebd., S. 111).[38]

Im 19. Jahrhundert erfuhr das Bildungswesen in der Schweiz eine nachhaltige Kantonalisierung, sodass in den Kantonen flächendeckende und gleichförmige Bildungsangebote entstanden. Die Gestaltung dieser Bildungsangebote blieb danach bis in die 1960er-Jahre weitestgehend im Kompetenzbereich der Kantone, sodass sich in der Schweiz eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungssysteme herausbildeten, einschließlich unterschiedlicher kantonsgebundener Ausbildungen, die interkantonal nicht automatisch anerkannt wurden (Criblez, 2008, S. 13-14; Wyss, 1986, S. 74). Es ist wohl vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass auch die Personalrekrutierung stark kantonal orientiert war und Außerkantonale nur bei erhöhtem Bedarf zugelassen wurden, etwa in der Zeit des Lehrpersonalmangels nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1970er-Jahre (Lehmann, 2013, S. 113; Lengwiler et al., 2007, S. 208).

Interessanterweise gab es Absichten, diese Zulassungen nicht nur an der Passungsfrage der Ausbildungen festzumachen, sondern auch am Bürgerort: 1946 gab es im Kanton Zürich einen Vorstoß des Regierungsrats, angesichts des Personalmangels die Wählbarkeit[39] von Lehrpersonen auf solche mit außerkantona-

38 Gemäß mündlicher Auskunft von Marcel Rothen gab es zu dieser Zeit trotz dieser beschriebenen «Abneigung gegen Ortsfremde» durchaus auch vereinzelte Fälle von Lehrer-Mobilität, sowohl zwischen Orten und sogar auch durch Einwanderung aus dem Ausland oder durch Auslandsaufenthalte der Inländer. Marcel Rothen sei für diese Auskünfte herzlich gedankt. Seine Dissertation wird detaillierten Aufschluss über diese Fragen geben, denn er untersucht in einer sozialhistorischen Studie die biografischen Lebensverläufe von Lehrpersonen am Ende des *Ancien Régime* in einem überregionalen Vergleich.

39 Der Status der ‹gewählten› Lehrperson ist derjenige, der auf den Verweserstatus folgen konnte. Der ‹Verweser› oder die ‹Verweserin› war eine durch den Erziehungsrat bis Ende des jeweiligen Schuljahres eingestellte Lehrperson, die nach dieser Bewährungszeit in der Schulgemeinde durch die Stimmberechtigten gewählt werden konnte.

lem Abschluss auszudehnen, diese Wählbarkeit aber an die Bedingung zu knüpfen, dass die Lehrpersonen ein kantonalzürcherisches Bürgerrecht besitzen sollten (Lengwiler et al., 2007, S. 208).[40]

Während die Anerkennung und Zulassung außerkantonaler Lehrpersonen Gegenstand zahlreicher Diskussionen war, scheint das Inländerprimat eine kaum diskutierte Selbstverständlichkeit gewesen zu sein, die auch gesetzlich festgehalten war: Wollte eine Lehrperson etwa im Kanton Zürich gewählt werden, musste sie – zumindest nach dem Gesetz von 1978 und bis 1999 – die Schweizer Staatsbürgerschaft besitzen (Wyss, 1986, S. 81).[41]

Die Debatten um die Anstellungspraxis außerkantonaler und ausländischer Lehrpersonen intensivierte sich mit der aufkommenden Personenfreizügigkeit im europäischen Raum in den 1980er-Jahren. Gemäß Lehmann (2013) standen dabei zwei Aspekte im Vordergrund: Zum einen wurde befürchtet, dass es zu einer Inländerdiskriminierung kommen würde, wenn aus*ländische* Lehrpersonen im Zuge der inneuropäischen Personenfreizügigkeit in den einzelnen Kantonen sogar leichter Anstellung finden konnten als außer*kantonale*, und zum anderen wurde eingebracht, dass die bevorzugte Behandlung innerkantonaler Lehrpersonen ganz grundsätzlich nicht der Unterrichtsqualität dienen würde (ebd., S. 114). Diese Auseinandersetzungen hatten zur Folge, dass 1993 eine Vereinbarung zur schweizweiten Anerkennung der Lehrdiplome unterzeichnet wurde (ebd., S. 118) und dass seit Inkrafttreten des Personenfreizügigkeitsabkommens zwischen der Schweiz und der Europäischen Union im Jahr 2002 die Prüfung und Anerkennung ausländischer Diplome zentral über die Schweizerische Konferenz

---

Dafür musste sie von der Schulpflege vorgeschlagen werden und konnte dann in einem stillen oder ordentlichen Wahlverfahren für eine jeweils sechsjährige Amtszeit gewählt werden (Wyss, 1986, S. 113-119; 130-132). Seit dem «Lehrerpersonalgesetz» von 1999, das seit 2000 in Kraft ist, werden Lehrpersonen im Kanton Zürich nicht mehr gewählt, sondern durch die jeweilige Schulpflege angestellt (Lehrerpersonalgesetz vom 10.05.1999).

40 Gemäß StAZ, UU 2.97 Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrats 1946, 45, 1473 (zitiert nach Lengwiler et al., 2007, S. 208).

41 Gemäß dem Gesetz über die Ausbildung von Lehrern für die Volksschulstufe und die Volksschule (Lehrerbildungsgesetz) vom 24.09.1978, §8. Die Bedingung der Schweizer Staatsbürgerschaft wurde mit dem Gesetz über die Pädagogische Hochschule (PHG) vom 25.10.1999 wieder aufgehoben (vgl. §25). Es bleibt hier unklar, ob es auch vor 1978 eine solche gesetzliche Bestimmung gab.

der kantonalen Erziehungsdirektoren geregelt ist. Die Zahl anerkannter ausländischer Diplome ist seither stetig gestiegen (EDK, 2016, o.S.).[42]

Insgesamt sind diese hier aufgeführten Hinweise tatsächlich nur bruchstückhaft, es lassen sich darin aber doch – im Sinn einer vorläufigen Thesenbildung – Normalitätsvorstellungen über die bevorzugte Herkunft von Lehrpersonen erkennen, die zunächst am Ortseigenen orientiert sind, später am Innerkantonalen und schließlich am Inländischen. Gleichzeitig wird darin auch eine Entwicklung sichtbar, in der sich die Bezugsräume sukzessive ausweiten und schließlich auch außerkantonale und ausländische Diplome zunehmend anerkannt werden.

5.1.2 Gegenwartsperspektive

Trotz dieser Ausweitungen setzt sich die Orientierung am Inländischen oder ‹Eigenen› auch in der Gegenwart fort. So zeigt sich unter den angehenden Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen eine auffallend geringe Anzahl von Studierenden ‹mit Migrationshintergrund›[43]: Während es an den Schweizer Hochschulen insgesamt 28% sind (Bundesamt für Statistik, 2015, S. 6), die statistisch als ‹mit Migrationshintergrund› gelten, sind es an den Pädagogischen Hochschulen lediglich 16%, was auch im Vergleich zu den anderen Fachhochschulen der geringste Anteil ist (ebd., S. 26). Diese 16% setzen sich wie folgt zusammen (ebd., S. 25-29):[44]

---

42 So wurden etwa im Jahr 2008 290 ausländische Lehrdiplome durch die EDK anerkannt, in den Folgejahren stieg die Zahl stetig an, und im Jahr 2014 waren es 612 anerkannte Lehrdiplome. Bei etwa einem Fünftel wurden sie unter der Bedingung anerkannt, dass noch einzelne Ausbildungsteile in der Schweiz absolviert würden. Die meisten der eingereichten Gesuche bezogen sich auf Abschlüsse in Deutschland (31%), Österreich (5%), Frankreich (15%), Italien (15%), anderen EU-Ländern (21%) und in Staaten außerhalb der EU (13%) (EDK, 2016, o.S.).

43 Das Bundesamt für Statistik verwendet (leicht vereinfacht) folgende Definition: Als ‹mit Migrationshintergrund› gelten (1.) Schweizerinnen und Schweizer, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, (2.) Eingebürgerte (außer sie sind in der Schweiz geboren und haben Eltern, die beide ebenfalls in der Schweiz geboren wurden) sowie (3.) Ausländerinnen und Ausländer mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (Bundesamt für Statistik, 2015; 2016).

44 Die Beschreibung der Herkunftsländer ist etwas unpräzis, da sie sich auf alle Fachhochschulen der Schweiz (einschließlich der Pädagogischen Hochschulen) bezieht und nicht auf die Pädagogischen Hochschulen eingegrenzt ist (Bundesamt für Statistik, 2015, S. 25-29).

- 5% sind Eingewanderte der ersten Generation und mit ausländischem Zulassungsausweis, mehrheitlich aus den Nachbarländern Deutschland, Österreich, Frankreich und Italien und aus Elternhäusern mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss oder mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung.
- Weitere 5% sind ebenfalls Eingewanderte der ersten Generation, aber mit Schweizer Zulassungsausweis, überwiegend aus Ex-Jugoslawien, Deutschland und Frankreich.
- 6% sind Eingewanderte der zweiten Generation und mit Schweizer Zulassungsausweis, größtenteils aus Italien, Portugal, Spanien, Ex-Jugoslawien und Deutschland.
- Diejenigen mit einer Migrationsgeschichte aus Ex-Jugoslawien, Italien, Portugal und der Türkei haben überdurchschnittlich häufig Eltern mit relativ tiefem Bildungsabschluss.

Grob zusammengefasst findet sich also an den Pädagogischen Hochschulen ein relativ kleiner Anteil von Studierenden ‹mit Migrationshintergrund›, davon sind die einen als Erwachsene aus den Nachbarländern migriert und stammen aus akademischem oder nicht-akademischem Mittelschichtsmilieu, die anderen sind in der Schweiz aufgewachsen und haben Eltern, die höchstwahrscheinlich als Arbeitsmigrantinnen und -migranten in die Schweiz gezogen sind (vgl. unter 4.1.2). Das *Gros* der Studierenden hingegen lässt sich beschreiben als ‹ohne Migrationshintergrund›, weiblich, aus ländlichen Gebieten, aus nicht-akademischem Mittelschichtsmilieu mit traditioneller Rollenverteilung (Denzler & Wolter, 2008, S. 17-21) und als entsprechend eher wertkonservativ (Stienen & Fiechter, 2009; vgl. auch Kappler, 2013, S. 52-57).

Diese auffallende Divergenz zwischen einer großen sozialen Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern und einem vergleichsweise homogenen und wertkonservativen Milieu unter den Lehrerinnen und Lehrern hat Mark Terkessidis (2014) einmal veranlasst, in einem Referat scherzhaft von einer ‹Parallelgesellschaft im Lehrerzimmer› zu sprechen. Es ist zu vermuten, dass die Bildung und das Fortbestehen dieser ‹Parallelgesellschaft› mit Grenzziehungsprozessen einhergeht, in denen manche selbstverständlicher als andere Anerkennung finden.[45] Hinweise darauf gibt die Studie von Edelmann, Bischoff, Beck und

45 Eine alternative Erklärung ist die Vermutung einer Selbstselektion, da es für Zugewanderte mit Hochschulberechtigung in der Schweiz interessanter sein mag, ein universitäres Studium mit höherem Prestige (SKBF, 2010, S. 241) und mit besserer internationaler Mobilität (SKBF, 2014, S. 248) zu wählen. Auch diese Erklärung bleibt allerdings spekulativ.

Meier (2015), in der Studierende an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen ihre Unsicherheiten in ihrer Anerkennung aufgrund migrationsbezogener Zuschreibungen zum Ausdruck bringen. Zahlreiche solcher Hinweise finden sich zudem in Studien, die im deutschen Kontext durchgeführt wurden und in denen sowohl subtil ausgrenzende Zuschreibungen mit Migrationsbezug bei Studierenden (Lengyel & Rosen, 2015; Panagiotopoulou & Rosen, 2016) und bei Lehrpersonen (Georgi et al., 2011; Rotter, 2014) gezeigt werden wie auch Erfahrungen von offenem Rassismus, ebenfalls bei Studierenden (Karakaşoğlu et al., 2013; Kul, 2013) und Lehrpersonen (Fereidooni, 2015; vgl. auch unter 2.1).

Auch die bildungspolitischen Behauptungen, Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› würden über ein besonderes Potenzial im Umgang mit – möglicherweise vermeintlich – migrations-‹bedingter› Differenz verfügen und sollten deshalb vermehrt rekrutiert werden (vgl. Kapitel 2), können subtile Grenzziehungen enthalten, indem Lehrpersonen als ‹Andere› etikettiert werden und als diese ‹Anderen› zur Lösung eines ‹Problems› instrumentalisiert werden, das ebenfalls als eines wahrgenommen wird, von dem in erster Linie ‹Andere› betroffen sind. In diesem Denkschema spiegeln sich Vorstellungen eines engeren Kreises von Zugehörigen und eines weiteren Kreises von ‹Anderen› und also solchen, deren Zugehörigkeit etwas weniger selbstverständlich oder auch grundsätzlich in Frage gestellt ist.

Nebst diesen Grenzziehungsprozessen, die eher implizit enthalten sind und subtil wirken, werden manche auch öffentlich und im Rahmen von Gerichtsentscheiden ausgetragen und auf diese Weise in ihren Interessen stärker explizit gemacht. Besonders sensibel scheinen dabei religiös-kulturelle Themen zu sein, denn gemäß Kälin (1999) beziehen sich die öffentlich und juristisch ausgetragenen Konflikte der letzten Jahre besonders häufig auf die Grundrechte der Religionsfreiheit. Wie in der öffentlichen und obligatorischen Schule mit diesen Fragen umgegangen werden soll, wird verfassungsrechtlich unterschiedlich geregelt. In der Schweiz gilt der Grundsatz der weltanschaulichen Neutralität der Schule[46], wobei dieser Grundsatz durchaus Raum lässt für eine Erziehung, die auf der Tradition christlicher Werte beruht.[47] Dieser Raum bedeutet gleichzeitig,

---

46 Dieser Grundsatz ist ursprünglich auf das Verhältnis zwischen Angehörigen der katholischen und protestantischen Konfession zugeschnitten worden und schützt heute diejenigen aller Religionen (Kälin, 1999, S. 121-122).

47 Diese Aussage stützt sich auf einen Entscheid des Bundesrats von 1984. Die Frage zum Verhältnis zwischen dem Einhalten weltanschaulicher Neutralität und einer Erziehung auf der Basis christlicher Werte und Traditionen ist dabei durchaus nicht immer gleich beantwortet worden. 1940 etwa wurde der Raum für ‹christliche Erzie-

dass die Umsetzung der weltanschaulichen Neutralität und der gleichzeitigen Vermittlung geschichtlich gewachsener ‹kultureller› oder ‹christlicher› Werte widersprüchlich und konfliktanfällig sein und in der Folge zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen und gerichtlicher Urteile werden kann (ebd., S. 119-123).[48]

Ein prominentes Beispiel dafür ist der Fall einer Lehrerin im Kanton Genf, die vom Staatsrat angewiesen wurde, im Primarschulunterricht das islamische Kopftuch abzulegen. Die Lehrerin legte dagegen Beschwerde ein, die vom Bundesgericht jedoch abgewiesen wurde.[49] In der Auseinandersetzung wurde dabei der Schutz der Glaubens- und Gewissensfreiheit der Lehrerin gegen jenen der Schülerinnen und Schüler gegeneinander abgewogen. Gemäß dem Bundesgericht handelt es sich beim Tragen eines islamischen Kopftuchs um ein starkes religiöses Symbol, mit dem Kinder im religiösen Sinn beeinflusst oder in ihren religiösen Gefühlen verletzt werden könnten, sodass damit möglicherweise auch der religiöse Frieden gefährdet werde. Die Kinder würden durch eine so gekleidete Lehrerin unausweichlich in Diskussion über religiöse Fragen verwickelt. Da sie aber in ihrer Persönlichkeit noch wenig gefestigt und gleichzeitig zum Schulbesuch verpflichtet seien, sei die konfessionelle Neutralität der Schule ein hochwertiges Gut, vor dem die Interessen der Lehrerin zurücktreten müssten (ebd.,

---

hung› in einer gutachterlichen Äußerung des Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartements als stärker eingeschränkt betrachtet. Es wurde festgehalten, dass Angehörige aller Religionen die Schule besuchen können sollten, ohne einer religiösen Beeinflussung ausgesetzt zu werden. Schulischer Unterricht auf einer christlichen Basis könne damit kaum vereinbart werden, außer, man würde darunter Grundsätze verstehen, die auf eine überwiegende Weltanschauung des Abendlands zurückzuführen sind und die im öffentlichen Leben der Schweiz gelten (Kälin 1999, S. 122-123).

48 Dies im Kontrast zu einem System, in dem Kirche und Staat – und damit auch Kirche und Bildungswesen – strikt getrennt werden wie etwa in den Vereinigten Staaten; oder auch im Kontrast zu einem System, in dem die öffentlichen Schulen religiös ausgerichtet sind wie in Finnland oder Griechenland. In solchen Systemen besteht gemäß Kälin (1999) eine geringere Konfliktanfälligkeit für den Umgang mit Religiosität (ebd., S. 120-121).

49 Es handelt sich um den Bundesgerichtsentscheid BGE 123 I 296, Urteil vom 12. November 1997, X c. Conseil d'État du canton de Genève (zitiert nach Kälin, 1999, S. 130).

S. 130).[50] An diesem Urteil wurde in zweifacher Hinsicht Kritik geübt. Zum einen wurde kritisiert, das islamische Kopftuch könne auch zunächst als ein Kleidungsstück gesehen werden, und eine religiöse Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler sei durch das bloße Tragen nicht gegeben, für eine solche Beeinflussung wäre vielmehr ein konkreter Nachweis erforderlich. Zum anderen wurde vermutet, dass sich die Missbilligung der Darstellung von religiösen Überzeugungen allein gegen Minderheiten richtete, denn etwa in katholischen Gebieten sei es durchaus üblich gewesen, dass Ordensangehörige in ihrer Ordenskleidung unterrichteten, ohne dass das jemals verboten worden wäre (Hangartner, 1998, S. 599ff., zitiert nach Kälin, 1999, S. 2). Kälin (1999) wirft deshalb die Frage auf, ob in diesem Fall nicht eher «traditionelle Identität» der Gemeinschaft als religiöse Neutralität der Schule verteidigt wird (ebd., S. 131). Entsprechend lassen sich in diesem Fall nicht nur Abwägungen des Schutzes der Glaubens- und Gewissensfreiheit bei der Lehrerin und bei den Schülerinnen und Schülern erkennen, sondern auch Grenzziehungsprozesse, in denen höchstwahrscheinlich eine Form von traditioneller Identität verteidigt und darin indirekt auch eine Orientierung am Inländischen und eine Bevorzugung des ‹Eigenen› sichtbar wird.[51]

Insgesamt bleiben auch diese zusammengetragenen Hinweise auf die Grenzziehungsdynamik bezüglich ‹fremder› Lehrpersonen in der Gegenwart höchst fragmentarisch und legen gleichzeitig ein Forschungsdesiderat zu dieser Thematik offen. Dennoch zeigen die Hinweise, dass auch in der Gegenwart Normalitätsvorstellungen über die bevorzugte Herkunft von Lehrpersonen bestehen, die am Inländischen und am ‹Eigenen› orientiert sind.

50 Bei diesem Bundesgerichtsentscheid ist zudem bedeutsam, dass es sich um einen Fall handelt, der sich auf den Kanton Genf bezieht, wo die weltanschauliche Neutralität im Sinn von Laizität besonders ausgeprägt ist (Kälin, 1999, S. 130).

51 Dieses Verteidigen einer ‹traditionellen Identität› oder eines nationalen ‹Wir› ließe sich wohl in vielen der jüngsten Diskussionen finden, in denen religiöse oder ‹kulturelle› Fragen in Bezug auf die Gestaltung der öffentlichen Schule ausgehandelt werden, etwa wenn es darum geht, ob Kruzifixe in Schulzimmern hängen sollen, ob Schülerinnen zur Teilnahme am Schwimmunterricht oder zum Ablegen eines islamischen Kopftuchs verpflichtet werden sollen, ob Dispensationen während des Ramadan erlaubt oder Verweigerungen eines Händedrucks sanktioniert werden sollen, und auch, ob im Kindergarten durchwegs Mundart gesprochen werden soll.

5.2 GRENZZIEHUNGSDYNAMIK IM RAHMEN ÖFFENTLICHER SCHULEN AUS ANERKENNUNGSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE

Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, wie Erfahrungen, die Lehrpersonen in Bezug auf ihre eigene Anerkennung und Zugehörigkeit machen, mit ihrem Handeln als Lehrpersonen in einem Zusammenhang stehen und wie möglicherweise damit einhergehende Grenzziehungsprozesse im Rahmen öffentlicher Schulen auch theoretisch vertieft und verstanden werden können. Eine vielversprechende Möglichkeit ist eine anerkennungstheoretische Perspektive, wie sie von Helsper (2011; Helsper et al., 2001) entwickelt wurde, da diese Perspektive insbesondere das Konflikthafte, Widersprüchliche und Dynamische im Blick hat, in das Lehrpersonen einerseits in ihrer eigenen Anerkennung und Zugehörigkeit, andererseits auch in ihrem pädagogischen Handeln und also in der Anerkennung ihrer Schülerinnen und Schüler involviert sind.

Helsper knüpft dabei am Honneth'schen Anerkennungsbegriff an. Nach Honneth (2010) bezeichnet ‹Anerkennung› auf der Ebene zwischenmenschlicher Interaktionen im täglichen sozialen Austausch zunächst den Akt, in dem zum Ausdruck kommt, dass die jeweils andere Person Geltung besitzen soll und entsprechend legitime Ansprüche geltend machen kann. Gemäß Honneth sind aber «nicht nur die individuellen Mitglieder, sondern auch die wesentlichen Institutionen von Gesellschaften», auf «Praktiken und Ordnungen intersubjektiver Anerkennung angewiesen», sodass «soziale Sphären immer auch als Anerkennungsverhältnisse betrachtet werden» können (ebd., o.S.; vgl. auch Honneth, 2014 [1994]).

Helsper schlägt entsprechend vor, die sozialen Sphären einzelner Schulen im Sinn der von Honneth genannten ‹Anerkennungsverhältnisse› zu begreifen. Er geht davon aus, dass es im Grunde diese Anerkennungsverhältnisse sind, mit denen die Kernstruktur von Schulen und die in ihnen stattfindenden Auseinandersetzungen und Aushandlungen zwischen Lehrpersonen, Schulleitenden, Eltern und Schülerinnen und Schülern verstanden werden können und durch die Schulen ihre jeweils spezifische Färbung erhalten. Diese spezifische Färbung ist zwar stark von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den bildungspolitischen Vorgaben und den Strukturen des jeweiligen Bildungssystems geprägt, sie wird aber dennoch auf der Ebene einzelner Schulen ausgestaltet (Helsper, 2011, S. 166; Helsper et al., 2001, S. 31-36; vgl. auch Fend, 2006, S. 17), sodass gemäß Helsper (2011) von ‹Schulkulturen› im Sinn eigener symbolischer Sinnordnungen und damit auch im Sinn eigener Anerkennungsverhältnisse gesprochen

werden kann.[52] Solche ‹Schulkulturen› sind allerdings durchaus nicht als harmonische Konsensbildungen zu verstehen, sondern vielmehr als Resultat von Aushandlungsprozessen und Kämpfen um Anerkennung, aus denen hegemoniale Verhältnisse und dominante pädagogische Ordnungen gebildet werden und die gleichzeitig die Möglichkeits- und Begrenzungsräume der verschiedenen Lehrpersonen konstituieren (ebd., S. 166), sodass unterschiedliche Lehrpersonen etwa je nach Milieuzugehörigkeit, pädagogischer Orientierung und Passung darin auch in unterschiedlichem Maß und in unterschiedlicher Weise anerkannt werden und andere anerkennen (Helsper, 2008, S. 66-67; Helsper et al., 2001, S. 604). Dieses Maß und die Art und Weise, wie Lehrpersonen selbst anerkannt werden, wirkt sich gemäß diesem theoretischen Ansatz wiederum wesentlich darauf aus, wie sie die jeweiligen Anerkennungsverhältnisse zu ihren Schülerinnen und Schülern gestalten (Helsper et al., 2001, S. 31). Diese Anerkennungsverhältnisse lassen sich dabei in dreifacher Hinsicht beschreiben, erstens als ‹emotionale Anerkennung›, zweitens als ‹moralische Anerkennung› und drittens als ‹Anerkennung der Person› (ebd., S. 32-35):

Emotionale Anerkennung findet zwar in erster Linie im Rahmen von Primärbeziehungen statt, ist aber auch im Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bedeutsam, wenn es darum geht, ein Arbeitsbündnis einzugehen, denn das Zustandekommen eines solchen Bündnisses hängt maßgeblich davon ab, ob sich beide Seiten gegenseitig emotional anerkennen. Von Seiten der Lehrperson kann eine solche Anerkennung etwa verwirklicht werden, indem die Lehrperson mit einer prinzipiell positiven Haltung an der Person, den Lernwegen, Lernkrisen und Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler interessiert ist und dabei insbesondere auch emotionale Verletzungen durch Misstrauen, Beschämung oder Entwertung vermeidet. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler sind reziproke Entsprechungen erforderlich, damit ein solches Arbeitsbündnis entstehen kann, etwa indem die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson ein prinzipielles Vertrauen in der Unterstützung ihrer Lern- und Bildungsprozesse entgegenbringen (Helsper, 2002, S. 72-74; Helsper et al., 2001, S. 32).

---

52 Helsper (2008) schlägt vor, Schulen als «symbolische Ordnungen von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem» zu fassen und «Schulkulturen» entsprechend als «Ordnungen pädagogischen Sinns, die durch die Akteure der Einzelschule in der Auseinandersetzung mit Sinnstrukturen höherer Ordnung handelnd konstituiert und transformiert werden» (ebd., S. 63).

Moralische Anerkennung liegt im genuinen Zuständigkeitsbereich von Bildungsinstitutionen und beinhaltet den gleichberechtigten Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen sowie gleiche Chancen der Partizipation jenseits partikularer und affektiver Vorlieben oder Hintergründe und also unabhängig von Faktoren wie Geschlecht, Ethnie, Herkunft oder Glaubensüberzeugung. Im schulischen Kontext ist dabei allerdings entscheidend bedeutsam, dass eine solche Gleich*berechtigung* nicht unbedingt mit einer Gleich*behandlung* verwirklicht werden kann, sondern dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden müssen, um gleiche Chancen zu ermöglichen. Dennoch ist diese Form der Anerkennung grundsätzlich an eine universalistische Abstraktion von Gleichberechtigten jenseits individueller Besonderheiten gebunden (Helsper et al., 2001, S. 32-33).

Anerkennung der Person hingegen steht in gewisser Weise im Kontrast dazu, indem diese Form der Anerkennung gerade die individuellen Besonderheiten betont, im Sinn einer Anerkennung der einzelnen Person als von allen Verschiedene, also aufgrund ihrer spezifischen Leistungen, Eigenschaften, ihrer Haltung oder ihres Lebensstils. Diese ‹Anerkennung der Person› durch Beachten der Besonderheiten kann allerdings leicht ins Gegenteil geraten, indem die Beachtung der Besonderheiten nicht dazu dient, Individuen zu anerkennen, sondern sie unter Verweis auf ihre Besonderheiten – oder durch Zuschreibung von ‹Besonderheiten› respektive ‹Andersartigkeiten› – auszuschließen. Auf gesellschaftlicher Ebene findet ein entsprechender Dauerkonflikt darüber statt, wessen Besonderheiten die höher- und wessen die minderwertigen sind. Auf der Ebene einzelner Schulen ist es für die Verwirklichung von Anerkennung daher bedeutsam, inwiefern sie in die gesellschaftlichen Urteile über höher- und minderwertige Besonderheiten und die damit verbundenen Machtverhältnisse verstrickt sind oder sich davon unterscheiden (ebd., S. 33-34).

Vor allem aus den beiden letztgenannten Anerkennungsformen ergeben sich offenkundige Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen an ein anerkennendes pädagogisches Handeln, indem einerseits die Anerkennung in der Gleichheit und andererseits die Anerkennung in der Ungleich- und Besonderheit erforderlich ist und dafür weder das einfache Ausblenden noch das einfache Beachten von Unterschiedlichkeit zielführend sind:

Wird Unterschiedlichkeit *ausgeblendet,* um dem Prinzip universalistischer Leistungsbeurteilung nachzukommen, kann es zum einen zu einer «Diskriminierung durch Gleichbehandlung» (Dirim & Mecheril, 2010, S. 133) kommen, indem unterschiedliche Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu wenig berücksichtigt werden. Zum anderen kann es dazu führen, dass die ‹Anerkennung der Person› dabei indirekt verweigert wird und die Schülerinnen und

Schüler kaum Resonanz auf ihre Besonderheiten und auf ihre Individualität erhalten (Helsper et al., 2001, S. 34; vgl. auch Helsper, 2002, S. 75-76).

Wird Unterschiedlichkeit hingegen *beachtet und betont*, um die jeweilige Person in ihrer Individualität anzuerkennen, ist diese Beachtung leicht in die Dynamik von Auf- und Abwertungen verstrickt, sodass die Anerkennung nur für ausgewählte Lebensstile verwirklicht wird, andere Lebensstile hingegen Abwertung und möglicherweise Beschämung erfahren. Empirische Studien zeigen, dass eine solche Betonung von Unterschiedlichkeit oftmals im Sinn stereotypisierender Zuschreibungen geschieht, sodass also Differenz nicht nur unter dem Aspekt der Leistungsvoraussetzungen beachtet, sondern vielmehr stereotypisierend konstruiert wird und schließlich auch dazu dient, benachteiligende Leistungsbeurteilungen und Selektionsentscheidungen damit zu legitimieren (Gomolla & Radtke, 2009; Kronig, 2007). Es kommt hinzu, dass Beurteilungen auf der Basis zugeschriebener und also vermeintlicher und abwertender Differenz oftmals von den betroffenen Schülerinnen und Schülern verinnerlicht werden, sodass sie in der Folge tatsächlich in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt sind und außerdem in ihrem Selbstwertgefühl herabgewürdigt werden (Helsper et al., 2001, S. 34; Kronig, 2007, S. 189-191).

Diese Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen an ein anerkennendes pädagogisches Handeln werden im Bereich der Leistungsbeurteilung durch zwei weitere Aspekte noch zusätzlich verstärkt: Zum einen ist auch eine ‹universalistisch› orientierte Leistungsbeurteilung nicht frei von einer Beurteilung der Lebensstile, denn die Beurteilungskriterien selbst sind an Ideale gebunden und enthalten eine implizite Bevorzugung bestimmter Lebensstile und Haltungen, etwa diejenige der rationalen, langfristigen, disziplinierten und zielstrebigen Leistungserbringung (Fend, 1991, S. 30). Zum anderen beinhaltet auch die Verwirklichung ‹gleichberechtigter› Bildungschancen eine Form von Anerkennungsverweigerung, indem – trotz der Ansprüche auf individuelles und differenziertes Fördern der Schülerinnen und Schüler – letztlich eine Selektion stattfindet, bei der dieses Fördern von einem Auslesen abgelöst wird und damit in der Konsequenz ungleiche Lebenschancen verteilt werden, sodass Lehrpersonen eine relativ machtvolle Rolle einnehmen, mit der sie die Institution Schule repräsentieren und die Verteilung von Lebenschancen weitreichend beeinflussen (Helsper et al., 2001, S. 34; 58).

Lehrpersonen sind in ihrem Handeln also mit Ansprüchen konfrontiert, die sich widersprechen können, wobei Helsper (2002) darin kein Randphänomen sieht, sondern vielmehr die Kernstruktur des Handelns von Lehrpersonen, sodass er diese Struktur auch als «antinomische Handlungsstruktur» benennt und insge-

samt elf verschiedene Aspekte beschreibt, die durch Widersprüchlichkeit geprägt sind. Da diese strukturtheoretischen Ausführungen als nützliche Hintergrundinformationen für das anerkennungstheoretische Verständnis dienen können, sollen sie hier in einem Überblick kurz aufgeführt werden:[53]

Fünf Antinomien entstehen gemäß Helsper (2002) durch die Anforderung an Lehrpersonen, einerseits rollenförmige, universalistische und emotional distanzierte und andererseits aber auch nicht-rollenförmige und anteilnehmende Haltungen einzunehmen. Entsprechend entstehen Spannungsverhältnisse zwischen Nähe und Distanz («Näheantinomie»), zwischen homogenisierter Gleichbehandlung und einer Differenzierung, bei der die unterschiedlichen Lernbiografien und Bildungsvoraussetzungen berücksichtigt werden («Differenzierungsantinomie»), zwischen Autonomie und Heteronomie, indem Schülerinnen und Schüler zur Autonomie aufgefordert, in dieser Autonomie aber gleichzeitig durch organisatorische Zwänge und im Sinn eines Schutzes vor Überforderung wieder eingeschränkt werden («Autonomieantinomie»), zwischen einer Orientierung an universalistisch gültigen Unterrichtsgegenständen, wie sie etwa durch Lehrpläne definiert werden, und einer Orientierung an den alltagsweltlichen und biografischen Bezügen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler («Sachantinomie») und zwischen der Orientierung an formalen Verfahrensregeln oder Ablaufmustern und der ebenfalls erforderlichen Offenheit, Flexibilität und Kreativität in Entscheidungsprozessen («Organisationsantinomie») (ebd., S. 75-85).

Weitere sechs Antinomien sind gemäß Helsper (2002) auf einer Ebene angesiedelt, die daraus entsteht, dass Lehrpersonen eine stellvertretend deutende Rolle für ihre Schülerinnen und Schüler einnehmen, wenn sie Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen, anregen und begleiten. Diese Antinomien entstehen aus dem Entscheidungsdruck und der gleichzeitigen Pflicht, diese Entscheidungen zu begründen («Begründungsantinomie»), aus der Erfordernis, Entscheidungen auf der Basis theoretischer Erkenntnisse zu treffen, diese theoretischen Erkenntnisse aber an die Verhältnisse in der Praxis anzupassen («Praxisantinomie»), aus der Notwendigkeit, einzelne Fälle subsumtionslogisch einzuordnen und aber auch die Spezifika des jeweiligen Einzelfalls zu beachten («Subsumtionsantinomie»), aus der ermutigenden Zusicherung von Lernerfolg bei gleichzeitigem Wissen um

53 Auch Helsper selbst verwendet diese beiden theoretischen Zugänge oft gemeinsam und in gegenseitiger Ergänzung (beispielsweise in Helsper et al., 2001, vgl. auch Kramer, 2015, S. 41). Sein strukturtheoretischer Zugang wird außerdem oft im Rahmen der Professionalisierungdebatte aufgegriffen und steht dort unter anderem den kompetenztheoretischen und den berufsbiografischen Ansätzen gegenüber (vgl. Diskussion bei Kanitz et al., 2014).

die Ungewissheit dieses Erfolgs («Ungewissheitsantinomie»), aus der bestehenden Machtasymmetrie und dem ebenfalls bestehenden Bedarf eines symmetrischen Verhältnisses, wenn es etwa darum geht, gemeinsam Problemlösungen zu entwickeln («Symmetrie- bzw. Machtantinomie») und aus dem erforderlichen Vertrauensverhältnis, das etwa das Eingestehen von Lernschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, und dem Wissen darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fehler angesichts der zu erwartenden Bewertung lieber verbergen möchten («Vertrauensantinomie») (ebd., S. 70; 77-83).

Angesichts all dieser Widersprüchlichkeiten stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen damit umgehen. Helsper (2002) schlägt vor, diese Umgangsweisen in zwei Zusammenhängen zu verstehen, einerseits im Zusammenhang mit den eigenen biografischen Erfahrungen, und andererseits im Zusammenhang mit den Anerkennungsverhältnissen, in denen sie sich in ihrem beruflichen Alltag bewegen:

Bei den *biografischen Erfahrungen* sind es gemäß Helsper (2002) vor allem drei Aspekte im lebensgeschichtlichen Verlauf, die für den Umgang mit Antinomien prägend sind:

- Zunächst sind es die Erfahrungen aus den primären Anerkennungsbeziehungen mit signifikanten Anderen, die insbesondere für den Umgang mit den Antinomien aus der zweitgenannten Gruppe eine bedeutsame Grundlage bilden, also etwa wenn es gilt, – normativ betrachtet – einen situationsadäquaten Umgang mit Ungewissheit und Vertrauen zu finden (ebd., S. 91-93).
- Im Weiteren sind es die eigenen Schulerfahrungen der Lehrpersonen, da mit dem Beginn der Schulzeit ein Wechsel «aus der Kindlichkeit in die Rolle von Schülern» stattfindet, also die «Überführung von hoch emotionalisierten, nahen Beziehungen in tendenziell distanzierte, emotional neutralere und universalistische Beziehungsstrukturen» (ebd., S. 93). Dieses Einüben eines Rollenwechsels ist entsprechend prägend für den Umgang mit Antinomien der erstgenannten Gruppe, durch die ebenfalls der Umgang mit Rollen im Zentrum steht und rollenförmiges gegen nicht-rollenförmigen Handeln je nach Situation und Angemessenheit abgewogen werden soll (ebd., S. 93-94).
- Schließlich betont Helsper die Bedeutsamkeit der praktischen Ausbildung und der ersten Berufsjahre, da in dieser Zeit die biografisch eingeübten Muster in pädagogisch-professionelle Handlungsmuster überführt werden sollen und ein Wechsel der Perspektive einer Schülerin oder eines Schülers zu jener einer Lehrerin oder eines Lehrers stattfinden soll (ebd., S. 93-94).

Nebst diesen biografischen Erfahrungen spielt nach Helsper (2002) auch eine bedeutsame Rolle, in welchen *Anerkennungsverhältnissen* sich die Lehrpersonen in ihrem beruflichen Alltag bewegen und wie sie diese Anerkennungsverhältnisse insbesondere während ihrer Ausbildung und in ihren ersten Berufsjahren erleben. In diesen Phasen erleben sie in ihren Tätigkeitsfeldern jeweils dominante pädagogische Orientierungen, in denen auch die jeweils dominierenden und damit anerkannten oder abgelehnten Varianten des Umgangs mit den beschriebenen Antinomien verankert sind. Ihre biografisch entwickelten Haltungen im Umgang mit den Antinomien können sie dabei als eher anerkannt oder eher abgelehnt erleben, sodass sie sich durch ihr Handeln implizit auch innerhalb der Anerkennungsverhältnisse positionieren (ebd., S. 94-95).

Dieses Zusammenspiel biografischer Erfahrungen und Positionierungen innerhalb von Anerkennungsverhältnissen ist gemäß Helsper (2002) entscheidend davon geprägt, inwiefern es sich gewissermaßen hinter dem Rücken der Lehrpersonen abspielt, oder ob es sich dabei um einen reflexiven und selbstreflexiven Prozess handelt, der es den Lehrpersonen ermöglicht, zu den gewählten Positionierungen reflexiv Stellung zu beziehen, sie auch kritisch zu hinterfragen und möglicherweise zu verändern (ebd., S. 94-95).

5.3 DISKUSSION UND KONSEQUENZEN FÜR DAS FORSCHUNGSVORHABEN

Es ist dieser Hintergrund antinomischer Handlungsstrukturen, biografischer Erfahrungen und Positionierungen innerhalb von Anerkennungsverhältnissen, vor dem auch die Grenzziehungsdynamik unter Migrationsbezug im Rahmen öffentlicher Schulen verstanden werden kann.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die ausgeführten theoretischen Ansätze unter anderem darin unterscheiden, dass die sozialkonstruktivistische Theorie ethnischer Grenzziehungsprozesse von Wimmer (2013; vgl. Kapitel 3) im Hinblick auf Normativität enthaltsamer gestaltet ist als die anerkennungs- und strukturtheoretischen Ausführungen von Helsper (Helsper et al., 2001), der sich ja zum einen mit den Bezügen zum Anerkennungsbegriff nach Honneth auf die ideologie- und gesellschaftskritischen Theorietraditionen der Kritischen Theorie beruft und mit seinen Ausführungen über die Anerkennungsverhältnisse in Schulen auch zum Ausdruck bringt, wie sie idealerweise gestaltet sein *sollten*; zum anderen die Fragen um die Handlungsstrukturen von Lehrpersonen danach ausrichtet, welche Schlussfolgerungen für Professionalisierungsprozesse daraus gezogen werden können und sich also auch hier insbesondere dafür interessiert,

wie diese Professionalisierungsprozesse *verbessert* werden können (beispielsweise in Helsper, 2002).

Trotz der Einschränkungen und gebotenen Vorsicht im Zusammendenken so unterschiedlicher theoretischer Blickrichtungen, sind insbesondere zwei gegenseitige Bezüge dennoch offensichtlich:

Erstens führt Helsper aus, dass öffentliche Schulen als Anerkennungsverhältnisse verstanden werden können, in denen dominante pädagogische Ordnungen entstehen, die sich auch auf die Anerkennung der unterschiedlichen Lehrpersonen auswirken, indem diese etwa je nach Milieuzugehörigkeit, pädagogischer Orientierung oder Passung darin in unterschiedlichem Maß und in unterschiedlicher Weise anerkannt werden und andere anerkennen. Diese Zusammenhänge können unter einem sozialkonstruktivistischen Blickwinkel nach Wimmer (2013) auch als Grenzziehungsprozesse verstanden werden, indem erwiesene oder verweigerte Anerkennung – auch wenn diese nur subtil wirksam ist – zur sozialen Ein- und Ausgrenzung dient, sodass durch sie bestimmt wird, wer als zugehörig gelten kann und wer nicht, oder zumindest nicht in selbstverständlicher oder in ‹fragloser› (Mecheril, 2003) Weise. Im konkreten Fall der Zusammensetzung der Lehrerzimmer in der Schweiz scheinen Beobachtungen – sowohl in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart – darauf hinzuweisen, dass Lehrpersonen lokaler, innerkantonaler oder inländischer Herkunft an öffentlichen Schulen durch Grenzziehungsprozesse bevorzugt werden und dass sich Lehrpersonen mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte ihrer Anerkennung und Zugehörigkeit mitunter nicht gewiss sein können (vgl. unter 5.1 und in Kapitel 2). Inwiefern allerdings solche Grenzziehungsprozesse unter Verweis auf ‹Migration› oder ‹Fremdheit› stattfinden und welche Lehrpersonen in welcher Weise davon betroffen sind, bleibt empirisch zu zeigen und ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Zweitens macht Helsper in seinen Ausführungen deutlich, dass anerkennendes pädagogisches Handeln von zahlreichen Widersprüchlichkeiten geprägt ist, unter anderem, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Gleichheit im Sinn gleichberechtigter Ansprüche wie auch in ihrer Ungleichheit im Sinn ihrer Besonderheit und Individualität anzuerkennen. Je nach Umgangsweisen mit dieser doppelten Anforderung und damit einhergehenden Widersprüchlichkeiten kann das Betonen von Gleichheit ebenso wie das Betonen von Ungleichheit dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler nicht anerkannt, sondern vielmehr benachteiligt und diskriminiert werden (vgl. Ausführungen unter 5.2). Entsprechend kann auch dieser Aspekt in Helspers Ausführungen in sozialkonstruktivistischer Einstellung als Grenzziehungsdynamik verstanden werden, indem auch hier erwiesene oder verweigerte Anerkennung – diesmal im Ver-

hältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern – soziale Ein- und Ausgrenzung zur Folge haben kann, indem manche Schülerinnen und Schüler bevorzugt, andere benachteiligt werden. Verschiedene Studien zeigen, dass solche benachteiligende Grenzziehungen in neuerer Zeit in verstärktem Maß unter Verweis auf ‹Migration› oder ‹Migrationshintergrund› stattfinden (cohep, 2007b; Kronig, 2007; SKBF, 2014). Inwiefern Lehrpersonen mit ihrem eigenen Anerkennungsbedürfnis und ihren biografischen Erfahrungen in diese Grenzziehungsprozesse involviert sind, ist eine weitere Frage, die empirisch zu untersuchen und die ebenfalls Gegenstand der vorliegenden Studie ist.

6. Methodologie und methodisches Vorgehen

Das Erkenntnisinteresse an den Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit bei Lehrpersonen erfordert ein methodisches Vorgehen, das insbesondere folgenden Anliegen Rechnung tragen kann:

Zunächst soll vermieden werden, dass die Untersuchung einer zirkulären Logik folgt. Eine solche zirkuläre Logik entsteht etwa dadurch, dass den natio-ethno-kulturellen Dimensionen der Grenzziehung von vornherein Bedeutung beigemessen wird und anschließend also etwas untersucht wird, das schon als bedeutungsvoll vorausgesetzt wurde. Auf diese Weise wird die natio-ethno-kulturelle Dimension der Grenzziehung leicht überbewertet und andere Dimensionen wie Geschlecht, Klasse oder Religion gleichzeitig möglicherweise unterbewertet (Wimmer, 2008, S. 72-75; vgl. auch unter 3.4). Um diese Zirkularität und die damit einhergehenden Über- und Unterbewertungen sozialer Zugehörigkeitsdimensionen zu vermeiden, ist es daher zielführend, ein Verfahren zu wählen, bei dem auf vorgängige Relevanzsetzungen verzichtet werden kann.

Gleichzeitig soll das Verfahren ermöglichen, die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit bei Lehrpersonen zugänglich zu machen, sodass verstanden werden kann, welche Erfahrungen sie machen und wie sie damit umgehen, inwiefern sie also in Grenzziehungsprozesse involviert sind und Grenzlinien etwa gestalten, bearbeiten, modulieren, umdeuten oder erleiden. Gesucht werden daher vielfältige sinnhafte Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in ihren außerberuflichen und beruflichen Ausprägungen.

Dabei soll die zeitliche Dimension Berücksichtigung finden, es sollen also Prozesse sichtbar gemacht werden, in denen die Grenzziehungsdynamik stattfindet. Von Interesse sind demnach nicht nur die zum Zeitpunkt der Datenerhebung aktuellen Erfahrungen und Umgangsweisen, sondern ebenso das ‹Gewordene›, das sinnhaft verbunden ist mit den Prozessen, die dem ‹Gewordenen› vorangegangen sind.

Die biografische Perspektive stellt eine gute Möglichkeit dar, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Biografische Forschung fragt nach dem dialektischen Zusammenspiel von individuellen Erfahrungen und ihren jeweiligen gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen (Marotzki, 2011, S. 23; Rosenthal, 1995, S. 12) und berücksichtigt dabei auch die Prozesshaftigkeit dieser Erfahrungen. Mittels lebensgeschichtlicher Erzählungen unterschiedlicher Lehrpersonen kann analysiert werden, inwiefern Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit ihre beruflichen und außerberuflichen Lebensgeschichten prägen und strukturieren und wie die Befragten mit diesen Erfahrungen umgehen.

Die methodischen Ansätze der biografischen Forschung bieten dafür eine Reihe von überaus nützlichen methodischen Möglichkeiten, aber sie enthalten auch einige methodische Herausforderungen und Grenzen, die im Folgenden dargelegt und diskutiert werden sollen.

6.1 METHODOLOGIE

Zunächst ist festzuhalten, dass das autobiografische Erzählen[54] ein Vorgang ist, der mehr beinhaltet als das Darstellen einer Anzahl aufeinanderfolgender Ereignisse. Im rückblickenden Erzählen wird nicht das Leben abgebildet, ‹wie es war›, sondern nebst dem erzählenden Erinnern wird den Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen auch erneut ein Sinn verliehen, es wird versucht Kohärenz und Ordnung zu schaffen, und es werden Zusammenhänge hergestellt zu den sozialen Kontexten, in denen sich die Geschichte abspielt und mit denen sie eng verwoben ist. Entsprechend können Biografien als «sinngebende Ordnungen von kontingenten Erlebnissen und Erfahrungen in der zeitlichen Dimension der Lebensgeschichte» verstanden werden, «die die Person sowohl auf gesellschaftliche Erfordernisse hin als auch in der Verarbeitung von individuell Erlebtem und Erfahrenem strukturiert» (Breckner, 2009, S. 123).

In diesem Prozess des sinngebenden Rückblicks spielt auch die Interaktionssituation des Interviews eine Rolle. Es sitzen sich zwei Menschen gegenüber, von denen eine Person zur Erzählung aufgefordert ist und nebst der rückblickenden, erinnernden und deutenden Perspektive auf die eigene Lebensgeschichte[55]

---

54 Die Präzisierung dazu, welche Art von autobiografischem Erzählen angestrebt werden soll, folgt im nächsten Kapitel (6.2.2), nachdem die damit zusammenhängenden methodologischen Überlegungen erläutert worden sind.

55 Rosenthal (1995) verwendet statt dem Begriff der ‹Lebensgeschichte› jenen der ‹biografischen Selbstpräsentation›, denn der Begriff ‹Lebensgeschichte› verweise ledig-

auch die gegenüber sitzende Person im Blick hat und auf sie reagiert, sodass mit der Situation verbundene Interessen, Erwartungen oder Machtverhältnisse für den Erzählvorgang bedeutsam werden (Dausien, 2004, S. 321; Lucius-Höne & Deppermann, 2004).

Dieses Bündel an Geschehnissen in einer autobiografischen Erzählung im Rahmen eines Interviews liefert reiches Material zur Analyse. Zur Frage, welche Art von Analyse dafür angemessen ist und welche Fragestellungen damit bearbeitet werden können, wird seit den Anfängen der biografischen Forschung im frühen 20. Jahrhundert eine lebhafte Debatte geführt, angefangen mit den Ausführungen der Pioniere Thomas und Znaniecki[56], dann vor allem im Rahmen der ‹Chicago School of Sociology› in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und seit den 1960er-Jahren auch vermehrt im deutschsprachigen Raum, vor allem durch die ‹Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen›[57] (Juhasz & Mey, 2003,

---

lich auf die Textsorte der *Erzählungen*, während der Begriff der ‹biografischen Selbstpräsentation› auch die Textsorten der *Beschreibungen* und der *Argumentationen* mit einschließe (zur Unterscheidung der Textsorten siehe Ausführungen unter 6.1.3). Sie schlägt deshalb vor, den Begriff der ‹biografischen Selbstpräsentation› als Überbegriff zu verstehen und den Begriff ‹Lebensgeschichte› als Teil davon (ebd., S. 12-13). Trotz dieser gut nachvollziehbaren Argumentation Rosenthals wird in der vorliegenden Arbeit am Begriff der ‹Lebensgeschichte› festgehalten. Der Begriff hat den Vorteil, weniger stark zu suggerieren, die Präsentationsabsichten seien *primär* ausschlaggebend für den entstehenden Text (auch wenn diese zweifellos eine Rolle spielen, siehe Diskussion unter 6.1.4 und 6.1.5). Zudem hat der Begriff der ‹Lebensgeschichte› den Vorteil, deutlich auf das Erzählen einer *Geschichte* hinzuweisen und sich damit von der Idee abzugrenzen, der Text würde das frühere Lebensgeschehen abbilden ‹wie es wirklich war›. Es sei hier aber betont, dass bei der Verwendung dieses Begriffs nicht nur die *erzählenden* Anteile, sondern ebenso die *beschreibenden* und *argumentierenden* gemeint sind.

56 William I. Thomas und Florian Znaniecki haben sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in ihrer umfangreichen Studie «The Polish Peasant in Europe and America» mit der Lebenswirklichkeit von ursprünglich polnischen Bauern in einer US-amerikanischen Industriestadt auseinandergesetzt. Sie sahen dabei die individuelle Biografie als besonders geeignetes sozialwissenschaftliches Material, um die Zusammenhänge von individueller Lebensgestaltung und sozialen Rahmenbedingungen zu verstehen und aus diesen Zusammenhängen Erkenntnisse über typische Strukturen zu gewinnen (Thomas & Znaniecki, 1974 [1918], S. 1837-1840; vgl. auch Apitzsch, 2006, S. 500).

57 Die methodischen Entwicklungen der Biografieforschung sind im deutschsprachigen Raum eng mit der vor allem in den 1960er bis 1980er Jahren tätigen ‹Arbeitsgruppe

S. 87-90). Diese Debatte findet dabei auf dem gemeinsamen Grundkonsens der interpretativen Sozialforschung statt:

6.1.1 Theoretische Vorüberlegungen

Dem erwähnten Grundkonsens liegt die Annahme zugrunde, dass soziale Wirklichkeit nicht außerhalb des sozialen Handelns existiert, sondern dass sie vielmehr in Interaktionsprozessen durch die Interpretationsleistungen der sozialen Akteure laufend hergestellt wird. Entsprechend sind es auch die Interpretationsleistungen und Sinngebungsprozesse der sozialen Akteure, die den Ausgangspunkt bilden für die sozialwissenschaftlichen Analysen. Die Entwicklung dieser Erkenntnisse soll im Folgenden kurz nachgezeichnet werden.

Die Einsicht, dass ‹Wirklichkeit› immer schon interpretierte Wirklichkeit ist (Blumer, 1973) geht auf das Weber'sche Verständnis der ‹Verstehenden Soziologie› zurück, nach dem Handeln als menschliches Verhalten gesehen wird, «wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden». Zu *sozialem* Handeln wird dieses Verhalten, wenn dieser subjektive Sinn «auf das Verhalten *anderer* bezogen wird» (Weber, 1976, S. 1; Hervorhebungen im Original). Entsprechend kommt der Forschung gemäß Weber die Aufgabe zu, diesen subjektiven Sinn nachzuvollziehen, wenn sie soziales Handeln «deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will» (Weber, 1976, S. 1; vgl. auch Keller, 2012; Schütze 1995, S. 126).

Thomas P. Wilson hat diesen gemeinsamen Grundkonsens in den 1970er-Jahren in Abgrenzung zum ‹normativen Paradigma› als ‹interpretatives Paradigma› bezeichnet (Wilson, 1973). Er führte die Unterscheidung ein, um einen Kontrast herzustellen zur strukturfunktionalistischen Systemtheorie, insbesondere des US-amerikanischen Soziologen Talcott Parsons, der unter anderem davon ausging, dass sozial Handelnde auf Rollenerwartungen innerhalb eines Symbolsystems antworten, diese erfüllen oder davon abweichen, sich aber in beiden Fällen an den eindeutig bestimmbaren Rollenerwartungen als normative Bezugsgrößen orientieren. Im Kontrast dazu wird nach der erkenntnistheoretischen Position des interpretativen Paradigmas betont, dass die Handelnden zuerst eine mehr oder weniger gemeinsame *Deutung* einer Situation finden müssen, um ihr

---

Bielefelder Soziologen› verbunden. In dieser Arbeitsgruppe wurde insbesondere an den Theorien des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und der Wissenssoziologie angeknüpft (Keller, 2012, S. 16; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 217).

Handeln daran ausrichten zu können (Keller, 2012, S. 13). Folglich sind es – wie erwähnt – diese Deutungen, an denen die interpretative sozialwissenschaftliche Analyse ansetzt.

Diese Deutungen der sozialen Akteure sind dabei durchaus nicht beliebig, sondern basieren auf kollektiv geteilten Wissensbeständen, die im Verlauf der Sozialisation internalisiert werden. Diese Einsichten sind zunächst Alfred Schütz (Schütz & Luckmann, 1975) zu verdanken, der sich – zunächst allein und später gemeinsam mit Thomas Luckmann – mit der Frage beschäftigt hat, wie soziale Akteure Sinn erzeugen und wie es ihnen möglich ist, von ihrem eigenen erzeugten Sinn auf den erzeugten Sinn anderer zu schließen, sodass sie von einem intersubjektiv geteilten Sinn ausgehen und auf dieser Basis handeln können (Keller, 2012, S. 179). Aufbauend auf diesen Arbeiten von Schütz haben anschließend seine Schüler Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2012 [1966]) ausgeführt, wie soziale Akteure dafür auf kollektive Wissensbestände zurückgreifen, die sie sich in Sozialisationsprozessen aneignen und wie sie laufend an der Konstruktion dieser Wissensbestände beteiligt sind, sodass sich individuelle und kollektive Wissensvorräte gegenseitig konstituieren (Berger & Luckmann 2012 [1966]; vgl. auch Keller, 2012, S. 202-203 und 228; Rosenthal, 2011, S. 39). Diese wissenssoziologischen Grundlagen stellen damit eine Weiterentwicklung innerhalb des interpretativen Paradigmas dar und einen Versuch, die einfache Gegenüberstellung von Struktur und Handeln zu überwinden und stattdessen ihre wechselseitige Durchdringung zu erfassen (Poferl und Schröer, 2014, S. 3).

In dieser Frage der wechselseitigen Durchdringung von Struktur und Handeln gehen die Meinungen in den unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen der interpretativen Sozialwissenschaft freilich weit auseinander. Poststrukturalistische Ansätze etwa gehen stärker von der Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse aus und betrachten die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte als davon weitgehend determiniert,[58] und auch diskurstheoretische Ansätze betonen die Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Strukturen im Sinn einer sprachlichen Formierung jeglicher Selbst- und Weltverhältnisse (Poferl und Schröer, 2014, S. 3). Die in der vorliegenden Studie verwendeten Ansätze – insbesondere von Schütze und Rosenthal – basieren hingegen auf wissenssoziologischen Grundlagen und untersuchen biografische Prozesse und biografiebezogene Selbstpräsentationen im Hinblick auf die darin enthaltenen Interpretationsleistungen in ihrer Verwobenheit von Individuellem und

58 Allerdings besteht auch innerhalb poststrukturalistischer Ansätze durchaus eine große Bandbreite von Ansichten zu dieser Frage.

Gesellschaftlichem, ohne dem Gesellschaftlichen a priori größeren Einfluss zuzuschreiben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 220; Rosenthal, 1995, S. 13).

Mit der biografischen Perspektive kommt nebst dem Zusammenspiel von Individuellem und Sozialem noch die dritte Dimension der zeitlichen Tiefe mit ins Spiel, die ihrerseits ebenfalls aus der Dialektik zwischen Individuellem und Sozialem konstituiert ist:

«Dabei ist zu betonen, dass sich sowohl die individuelle Geschichte eines Menschen als auch der deutende Rückblick auf die Vergangenheit und die Art und Weise der gegenwärtigen Präsentation der Vergangenheit aus der Dialektik zwischen Individuellem und Sozialem konstituiert. Die Lebensgeschichte ist sowohl in ihrer Entwicklung als auch im gegenwärtigen deutenden Rückblick der BiographInnen immer beides zugleich: individuelles und soziales Produkt. Biographische Forschung ermöglicht es damit, die Interrelation zwischen individuellem Erleben und kollektiven ‹Rahmenbedingungen› aufzuzeigen. Mit der Rekonstruktion jedes einzelnen Falles zielen wir also immer zugleich Aussagen über dessen historisch-sozialen Kontext an.» (Rosenthal, 2009, S. 61)

Dieses Zusammenspiel von Individuellem, Sozialem und Zeitlichem wird in autobiografischen Erzählungen konstruiert (Alheit & Hoerning, 1989, S. 11) und bietet damit die Möglichkeit, dieses Zusammenspiel forschend zu rekonstruieren. Alfred Schütz (1971) hat dafür die Begriffe der ‹Konstruktionen ersten und zweiten Grades› eingeführt: Erzählende bilden ‹Konstruktionen ersten Grades›, während der Forschung die Aufgabe zukommt, diese Deutungen wiederum deutend nachzuvollziehen und damit ‹Konstruktionen zweiten Grades› zu entwickeln (ebd., S. 7).

Die methodische Herausforderung besteht darin, diese Konstruktionen zweiten Grades möglichst nah an den Konstruktionen ersten Grades zu orientieren und die «Eigenlogik biografischer Konstruktionsprozesse aus der Perspektive der KonstrukteurInnen möglichst angemessen» zu erfassen (Dausien, 2004, S. 320). Bettina Dausien (2004, S. 321) weist allerdings darauf hin, dass es bei solchen Rekonstruktionen nicht darum gehen kann, eine «abbildhafte Reproduktion» anzustreben, sondern vielmehr eine «Ko-konstruktion», die durch die Fragestellung und durch sensibilisierende Konzepte angeleitet ist, sodass es möglich ist, mithilfe dieser Ko-konstruktion eine dichte, am Material plausibilisierte und differenzierte Theorie zu entwickeln.

Zur Entwicklung solcher Re- oder Ko-konstruktionen hat Fritz Schütze ein methodisches Erhebungs- und Auswertungsverfahren entwickelt, das besonders die Fragen nach den Gestaltungsmöglichkeiten und -begrenzungen von individuellem Handeln in ihrer Prozesshaftigkeit wie auch in ihrer sozialen Bedingt- und

Verwobenheit in den Blick nimmt und deshalb für das vorliegende Erkenntnisinteresse besonders hilfreich ist. Seine theoretischen Überlegungen zu diesem Verfahren sollen im Folgenden in ihren Grundzügen dargelegt und diskutiert werden.

6.1.2 Biografietheoretische Grundlagen nach Schütze: Das Handeln und Erleiden in vier idealtypischen Prozessstrukturen

Schütze hat als Mitglied der für die biografische Forschung einflussreichen Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen beobachtet, dass in der interpretativen Sozialwissenschaft vor allem Konzepte sozialen *Handelns* bearbeitet, aber Aspekte des *Erleidens* kaum beachtet oder sogar theoretisch ausgeblendet wurden. Er führte das darauf zurück, dass die Vertreterinnen und Vertreter der interpretativen Sozialwissenschaft «*so sehr* von den nomischen, ordnungsstiftenden Leistungen der handlungsmäßigen Symbolisierungsaktivitäten der Gesellschaftsmitglieder fasziniert» waren, «dass sie bis auf wenige Ausnahmen die *a*nomischen, die chaotischen Aspekte der sozialen Realität vernachlässigt haben» (Schütze, 1995, S. 124; vgl. auch Schütze, 1981, S. 88f.).

Um einem Ausgleich dieser Einseitigkeit nachzukommen, entwickelte Schütze ein Analyseverfahren, in dem sowohl handelnde wie auch erleidende Aspekte von lebensgeschichtlichen Verläufen Beachtung erfahren.[59] Er hat dafür Strukturen in erzählten Lebensgeschichten herausgearbeitet und in ihnen gezeigt, wie sich das Zusammenspiel aktiven Handelns und reaktiven Erleidens in idealtypischen Prozessen gestaltet. Er fasst sie als vier Grundphänomene von «Prozessstrukturen» zusammen: als «institutionelle Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs», «Handlungsschemata von biographischer Relevanz», «Verlaufskurven» und «Wandlungsprozesse der Selbstidentität und biographischen Gesamtformung» (Schütze, 1981, S. 67). Diese vier Typen von Prozessstruktu-

---

59 Schütze knüpft dafür an den Arbeiten von Anselm Strauss an und hebt ihn als jenen heraus, der im Gegensatz zur Hauptausrichtung der ‹Chicago School of Sociology› denjenigen sozialen Prozessen Beachtung geschenkt hat, die nicht mit einem intentionalen sozialen Handeln, sondern vielmehr mit einem «being driven» oder «losing control over one’s life circumstances» umschrieben werden können (Riemann & Schütze, 1991, S. 336). Schütze bezieht sich dabei insbesondere auf diejenigen Arbeiten von Strauss, in denen sich dieser mit den Erleidensprozessen bei Krankheitsverläufen und den Arbeitsprozessen von Krankenhauspersonal auseinandergesetzt hat (Schütze, 1995, S. 127).

ren sind von Schütze weitaus differenzierter ausgearbeitet worden als sie hier dargestellt werden können. Die Darstellung soll nur zu einem Überblick verhelfen und die Unterscheidung zwischen Handeln und Erleiden, sowie den Zusammenhang zur Identitätsbildung[60] in den jeweiligen Prozessstrukturen – wenn auch nur grob – nachvollziehbar machen.

(1) Der Prozessstruktur «Institutionelles Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs» liegt gemäß Schütze eine Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen zugrunde, die sich an einem institutionellen «Erwartungsfahrplan» orientiert, diesen entweder zu erfüllen versucht, davon behindert wird oder daran scheitert (Schütze, 1984, S. 92). Bei dieser Grundorientierung an einem institutionellen Erwartungsfahrplan kann es sich beispielsweise um Familienzyklen oder Ausbildungs- und Berufskarrieren handeln (Schütze, 1981, S. 67f.). Auch wenn die Individuen sich diesen institutionellen Erwartungen überantworten und sich also auch von ihnen «überformen» lassen, geschieht das doch nicht ohne ihre Einwilligung und ohne ihr Zutun. Es handelt sich durchaus um eine aktive Gestaltung, wenn auch im Rahmen der genannten institutionell vorgegebenen Erwartungen (Schütze, 1981, S. 70; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 69f.). Für die Identitätsentwicklung bedeutet eine solche Grundorientierung eine «notwendige Angleichung von Merkmalen der Ich-Identität» an die institutionellen Erwartungsstrukturen (Schütze, 1984, S. 94).

(2) Die Prozessstruktur «Handlungsschemata von biographischer Relevanz» ist von einer Haltung geprägt, bei der sich das Individuum an einer eigenen Planung des Lebensverlaufs orientiert. Folglich besteht der Erfahrungsablauf aus dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, diese Planung zu verwirklichen (Schütze, 1984, S. 92). Es kann sich dabei etwa um berufsbiografische Lebensentwürfe handeln wie die Entscheidung zu einem möglicherweise brotlosen Hochschulstudium ohne elterliche Vorprägung, oder auch um biografische Initiativen zur Änderung einer Lebenssituation, beispielsweise der Vorsatz mit dem Rauchen aufzuhören oder der Entschluss zur Auswanderung. In dieser Prozessstruktur steht das selbst gewählte, aktive Handeln im Vordergrund (Schütze, 1981, S. 70f.; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 71) einschließlich der Realisierung der eigenen Ich-Identität (Schütze, 1984, S. 94).

---

60 Schützes Identitätsbegriff knüpft an den theoretischen Arbeiten von George Herbert Mead an. Mead hat sich mit dem Zusammenhang von personalem und sozialem Selbst befasst und unter anderem gezeigt, dass es erst mithilfe von Sprache möglich ist, die Perspektive von jemand anderem zu übernehmen, sodass interaktive Reziprozität und dann auch Identität entstehen kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 220; Zirfas, 2010, S. S. 13).

(3) In der Prozessstruktur einer «Verlaufskurve»[61] wirken lebensgeschichtliche Ereignisse als «übermächtig überwältigend», sodass Individuen darauf nur noch re-agieren und dabei versuchen können, einen wenn auch labilen «Gleichgewichtszustand» wieder zu gewinnen (Schütze, 1984, S. 92). Mit ihnen geschieht etwas, das sie nicht beabsichtigt haben und auf das sie in einer Weise reagieren, die ihnen an sich selbst bislang unbekannt war, etwa bei Alkoholabhängigkeit, Arbeitslosigkeit oder schulischem Scheitern. Am Anfang einer solchen Prozessstruktur steht ein Übergang von intentionalem Handeln zu konditionaler ‹Gesteuertheit›.[62] Dabei können diese Erfahrungen, gesteuert oder getrieben zu werden, einen negativen oder auch positiven Verlauf nehmen. Während ein negativer Verlauf bedeutet, dass ein Individuum in seinem Möglichkeitsspielraum eingeschränkt wird, ist für einen positiven Verlauf charakteristisch, dass neue Möglichkeitsspielräume eröffnet werden (Schütze, 1981, S. 88f.), zum Beispiel durch eine unerwartete Beförderung im Unternehmen (Kleemann, 2009, S. 71). Für die Entfaltung der Ich-Identität stellt eine negative Verlaufskurve zunächst eine Bedrohung dar, die auch mit einem beschleunigten Identitätswandel im Sinn einer Entfremdung einhergehen, sich aber im Rückblick durch Verarbeitungsprozesse auch als ein Motor für neue Entfaltungsprozesse erweisen kann (Schütze, 1981, S. 89; 1984, S. 94).

(4) Im Fall der Prozessstruktur «Wandlungsprozesse der Selbstidentität und biographische Gesamtformung» liegen die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse im Innern des Individuums, wobei ihre Entfaltung oft von außen angestoßen wird, etwa im Anschluss an eine Verlaufskurve. Das Individuum entdeckt neue Kräfte in sich selbst, mit denen es davor nicht gerechnet hat und entfaltet ein kreatives Potenzial, das zu einer grundlegenden und aktiv beeinflussten Ver-

---

61 Der von Schütze gewählte Begriff der ‹Verlaufskurve› erscheint in seiner Bedeutung schwer nachvollziehbar. Der Grund dafür liegt wohl darin, dass Schütze versucht, mit diesem Begriff an dem von Anselm Strauss verwendeten *trajectory* anzuknüpfen. Mit *trajectory* verbildlicht Strauss den biografischen Prozess mit jenem eines Objekts in seiner Flugbahn: Das Objekt wird durch einen anfänglichen Impuls in Bewegung versetzt und folgt danach einer entsprechenden Flugbahn. Damit wird das Objekt als ein reaktives dargestellt, das auf einen äußeren Impuls re-agiert. (Schütze, 1981, S. 90; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 71).

62 Das «intentionale Handeln» ebenso wie das «konditionale Erleiden» (oder Gesteuertwerden) stellen hier je einen Pleonasmus dar. Schütze verdeutlicht damit den Kontrast zwischen dem ‹Handeln› und dem ‹Erleiden› und betont, dass die *Intention* für das Handeln ebenso konstitutiv ist wie die *Konditionalität* für das Erleiden (Schütze, 1981, S. 90).

änderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten wie auch seiner Ich-Identität führt (Schütze, 1981, S. 103f.; 1984, S. 92f.; 2001).

Elementare Formen dieser vier Prozessstrukturen sieht Schütze in allen Lebensabläufen enthalten, wenn auch mancherorts nur spurenweise (Schütze, 1983, S. 284). Sie können die biografische Gesamtformung ausmachen, einzelne Stadien bilden oder auch in kombinierter oder zueinander konkurrierender Form anzutreffen sein und auf diese Weise die «Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs-, und Steuerungsprozesse» der Individuen strukturieren (Schütze, 1991, S. 106).

Die methodisch anspruchsvolle Aufgabe besteht darin, dieses heuristische Instrumentarium[63] der typischen Prozessstrukturen nicht subsumtionslogisch auf die Daten anzuwenden, sondern die Daten damit zu befragen, dabei die Daten auch Rückfragen an die theoretischen Konzepte stellen zu lassen (Glaser & Strauss 1998 [1967], S. 54; vgl. auch Kelle & Kluge, 2010, S. 16f.), um dabei – wie oben erwähnt – der Eigenlogik biografischer Konstruktionsprozesse aus der Perspektive der Erzählenden möglichst angemessen zu begegnen.

6.1.3 Erzähltheoretische Grundlagen nach Schütze: Ordnungsprinzipien erzählter Lebensgeschichten

Um dieser Perspektive der Befragten möglichst nahe kommen zu können, hat Schütze weitere theoretische Grundlagen entwickelt:

Er hat Mitte der 1970er-Jahre eine Untersuchung zu kommunalen Machtstrukturen in der Lokalpolitik durchgeführt und dabei festgestellt, dass sich die befragten Politiker mit oberflächlichen Beschreibungen und einer offiziellen Fassade präsentierten und dabei den Zugang zu den eigentlich interessierenden Hintergründen verstellten. Wenn die Politiker aber gebeten wurden, konkrete Ereignisse zu erzählen und dabei in einen Redefluss gerieten, entstanden im Verlauf der Erzählungen Zugzwänge, die zu einer viel detaillierteren Darstellung führten und die Politiker veranlassten, auch weniger offizielle Details preiszugeben, sodass ein Blick hinter die Kulissen möglich wurde und genauere Einblicke in die Prozesse und Handlungsbedingungen der Befragten gewonnen werden

63 In der vorliegenden Arbeit werden die von Schütze entwickelten Prozessstrukturen als heuristisches Instrumentarium verwendet, um insbesondere anhand der Grundunterscheidung von Handeln und Erleiden die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit herauszuarbeiten (vgl. ähnliches Vorgehen bei Juhasz & Mey, 2003). Alternativ wäre es auch möglich, die Herausarbeitung der dominanten Prozessstrukturen als eigentliches Analyseziel zu verstehen (Schütze, 1983, S. 292).

konnten (Schütze, 1976; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 64). Das Beobachten des Zusammenhangs zwischen der Form des Erzählens und dem Gehalt des Erzählten veranlasste Schütze, dieses Phänomen theoretisch aufzuarbeiten und daraus die entsprechenden methodischen Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zu entwickeln.

Er analysierte dafür gemeinsam mit dem Linguisten Kallmeyer (Kallmeyer & Schütze, 1977) Stegreiferzählungen mithilfe von Theorien der Konversationsanalyse und der Linguistik und fand eine «erstaunliche Geordnetheit» in ihrer formalen Struktur. Er sah diese Geordnetheit darin begründet, dass sich autobiografische Stegreiferzählungen «an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation» ausrichten, während die Bedeutsamkeit der Interaktionsdynamik der Interviewsituation in den Hintergrund rückt (Schütze, 1984, S. 80). Dass sich diese Ordnungsprinzipien entfalten können und die Darstellung davon stärker gesteuert wird als durch die Interaktionssituation des Interviews, bedingt Stegreiferzählungen, in denen sich der Erzähler oder die Erzählerin «noch einmal durch den Strom seiner ehemaligen Erlebnisse und Erfahrungen treiben lässt» (Schütze, 1984, S. 79) und dabei vom Gegenüber nicht unterbrochen wird (Schütze, 1984, S. 80).

Die Erzählung folgt dann den genannten «kognitiven Figuren», die als Ordnungsprinzipien wirken und eine nachvollziehbare Darstellung ermöglichen. Es handelt sich dabei um

- die Einführung und Darstellung der erzählenden Person als Biografieträgerin oder Biografieträger sowie weiterer in die Lebensgeschichte involvierter Personen und ihrer Beziehung untereinander,
- die Darstellung der «Ereignis- und Erfahrungsverkettung», wozu auch die oben genannten Prozessstrukturen gehören,
- die Darstellung der «Situationen, Lebensmilieus und sozialen Welten», wobei unterschieden wird zwischen denen, die für die erzählende Person intentional adressierbar und denen, die nicht intentional adressierbar sind,
- und schließlich um die «Gesamtgestalt der Lebensgeschichte», die einerseits die Gesamtsicht der erzählenden Person auf die eigene Lebensgeschichte zum Ausdruck bringt und andererseits auch deren Ordnungsstruktur prägt (Schütze, 1984; vgl. auch Glinka, 2009, S. 47f.).

Außerdem unterliegt eine Erzählung gemäß Schütze drei Arten von Zugzwängen: dem Gestaltschließungszwang, dem Kondensierungszwang und dem Detaillierungszwang.

- Durch den Gestaltschließungszwang ist die erzählende Person veranlasst, eine einmal begonnene Erzählung in schlüssiger Weise zu Ende zu führen,
- durch den Kondensierungszwang muss sie Darstellungen so weit verdichten, dass sie im zeitlichen Rahmen des Gesprächs zu Ende geführt werden kann
- und durch den Detaillierungszwang ist sie genötigt, ausreichend viele Details, Hintergründe und Zusammenhänge auszuführen, um die Geschichte nachvollziehbar und verständlich machen zu können (Kallmeyer & Schütze, 1977).

Aus dem Wirksamwerden dieser Ordnungsprinzipien entstehen Texte, die eine bestimmte formale Ordnungsstruktur aufweisen. Diese Ordnungsstruktur zeigt sich vor allem in denjenigen Passagen, in denen das Erzählen – und weniger das Beschreiben oder Argumentieren – im Vordergrund steht. Nach Schütze wird der «lebensgeschichtliche Erinnerungsstrom» intuitiv in Erzähleinheiten (Segmente und Subsegmente) und übergreifende Zusammenhänge (suprasegmentale Zusammenhänge) unterteilt. Die einzelnen Segmente sind selbst wieder nach bestimmten Mustern aufgebaut und werden durch «Rahmenschaltelemente» (beispielsweise ‹und dann› oder ‹nachher›) sowie durch Markierer für Anfang, Abschluss und Verknüpfungen voneinander abgegrenzt und zu den suprasegmentalen Zusammenhängen in Bezug gesetzt. Diese Ordnung folgt dominanten und untergeordneten Erzähllinien und bildet dabei eine Gesamtgestalt (Schütze, 1984, S. 108f.).

Aus all dieser festgestellten Geordnetheit in Stegreiferzählungen leitet Schütze Korrespondenzen zwischen den Strukturen des Erzählens und den Strukturen des Erlebens ab, eine Behauptung, die im Verlauf der weiteren methodischen Entwicklungen zu intensiven Auseinandersetzungen geführt hat. Manche kritischen Stimmen unterstellen Schütze die Behauptung einer Gleichsetzung von Erzähltem und Erlebtem, sodass der Eindruck entsteht, die Erzählung würde das Leben abbilden, ‹wie es war›.[64] So weit ist Schütze in der Formulierung der Zusammenhänge aber nicht gegangen. Seine Sicht soll daher im Folgenden kurz ausgeführt und danach kritisch reflektiert werden:

Wie erwähnt sind es gemäß Schütze (1984) besonders die Erzählungen – und weniger die Beschreibungen und Argumentationen – die in besonderer Weise den Ordnungsprinzipien und Zugzwängen unterliegen. Es ist nach seiner Ansicht kaum möglich, einmal begonnene Erzählungen systematisch zu überformen oder ausschließlich eine beschönigende Fassade zu präsentieren. Vielmehr veranlasst und unterstützt die Erzähldynamik die erzählende Person, sich zurückzuerinnern,

64 Entsprechende Kritik findet sich etwa bei Bude (1985) oder Nassehi & Saake (2002), siehe auch Ausführungen im nachfolgenden Abschnitt.

sich erlebte Ereignisse und Erfahrungen plastisch vor Augen zu führen und sie mit den damaligen Umständen rückblickend deutend und ordnend in Zusammenhang zu bringen. Durch diese Erzähldynamik finden sich deshalb in Erzählungen Darstellungen, die zum Erlebten und Erfahrenen eine besonders große Nähe aufweisen. Diese Nähe manifestiert sich dabei nicht in einer völligen Übereinstimmung zwischen dem Erzählten und dem Erlebten, sondern in Korrespondenzen zwischen den Ordnungsprinzipien im erzählten Text und den Ordnungsprinzipien des erlebten Handelns und Erleidens (vgl. auch Schütze, 1987, S. 14). Diese Ordnungsprinzipien hat Schütze (1984) als kognitive Figuren beschrieben, einschließlich der vier idealtypischen Prozessstrukturen (ebd., S. 83; vgl. auch Nittel, 2008, S. 75). Die Korrespondenzen zeigen sich dabei insbesondere in den Zeit-, Orts- und Motivbezügen, den Orientierungskategorien, den Aktivitäts- und Reaktionsbedingungen, den Planungsstrategien, den grundlegenden Standpunktbeziehungsweise Basispositionen und den Planungs- und Realisierungskapazitäten (Schütze, 1984; 1987, S. 14).[65]

6.1.4 Kritische Reflexionen des Schütze'schen Ansatzes: Erzählte Zeit und Erzählzeit

Diese von Schütze ausgearbeiteten Grundlagen sind in den methodologischen Debatten auf große Resonanz gestoßen und haben eine Vielzahl von erweiternden, differenzierenden und auch kritischen Reaktionen ausgelöst.

Einen Hauptdiskussionspunkt bildet dabei die Frage, welche der beiden Perspektiven die bedeutsamere ist für den entstehenden Text einer autobiografischen Erzählung, ob es die erinnerte Perspektive in der *erzählten Zeit* ist oder die aktuelle Perspektive in der *Erzählzeit*. Schütze hat herausgearbeitet, dass die erlebten und damals in der erzählten Zeit gedeuteten Geschehnisse durch die Erzähldynamik durchaus methodisch zugänglich gemacht werden können. Kritische Stimmen betonen hingegen die Bedeutsamkeit der Perspektive in der Erzählzeit, also die Bedeutsamkeit des rückblickenden und aus der Erzählzeit heraus deutenden Erinnerns. Zu dieser Bedeutsamkeit der Erzählzeit gehört dabei auch der Einfluss der Interaktionssituation des Interviews, denn Erinnertes und rückblickend Gedeutetes wird einem Gegenüber erzählt, dem sich die erzählende Person in einem bestimmten Licht präsentieren möchte.

---

65 Schütze stützt sich bei diesen Ausführungen auf frühere Arbeiten der beiden Linguisten Labov und Waletzky, die 1967 damit begonnen haben, Alltagserzählungen wissenschaftlich zu erforschen (Labov & Waletzky, 1967, zitiert nach Koller, 1999, S. 172).

Zunächst soll festgehalten werden, dass es hier nicht um die Frage nach ‹objektiven Tatsachen› oder ‹faktischen Ereignissen› gehen kann. Vielmehr geht es – wie unter 6.1.1 ausgeführt – um die immer schon gedeutete und konstruierte Wirklichkeit der befragten Personen in ihrer Verflochtenheit mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen.[66]

Zur Debatte steht hingegen, ob sich die durch das Interview zugänglichen Deutungen stärker auf die Deutungen in der erzählten Vergangenheit beziehen oder ob sie stärker durch die Deutungen zur Zeit des Erzählens geprägt sind. Es handelt sich dabei nicht um eine Frage eines Entweder-oder, das abschließend geklärt werden könnte, sondern um eine Frage eines ‹Mehr-oder-weniger› respektive ‹Beides›, das es differenzierter zu verstehen gilt, um die Analyse angemessen danach ausrichten zu können (vgl. auch Nittel, 2008).

Differenzierte Auseinandersetzungen finden sich dazu insbesondere bei Kokemohr und Koller sowie bei Lucius-Höne und Deppermann. Ihre Überlegungen sollen im Folgenden deshalb kurz dargelegt werden.

---

66 Ein Teil der Schütze-kritischen Debatte bezieht sich allerdings durchaus auf diese Frage der methodischen Zugänglichkeit von ‹objektiven Tatsachen› oder ‹faktischen Ereignissen› in der Vergangenheit. Bude (1985) etwa verstand in den 1980er Jahren die von Schütze beschriebene *Korrespondenz* zwischen dem Erzählten und dem Erlebten fälschlicherweise als *Übereinstimmung* und kritisierte sie unter dem Stichwort der ‹Homologiethese›. Nach diesem Verständnis würde also die Übereinstimmung oder Homologie zwischen dem Erzählten und dem Erlebten dazu führen, dass erlebte ‹faktische Ereignisse› der Vergangenheit methodisch zugänglich würden, was Bude veranlasste, Kritik zu üben und darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um Deutungen, also um Konstruktionen und keineswegs um ‹faktische Ereignisse› handle. Dieser Hinweis steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zu Schützes Ausführungen, die sich ja ebenfalls auf die Konstruktionen der Individuen beziehen: Schütze arbeitet anhand der von ihm beschriebenen ‹kognitiven Figuren› heraus, dass es starke Ähnlichkeiten gibt zwischen den Ordnungsprinzipien in den *Konstruktionen* des Erlebten und jenen des Erzählten (vgl. auch Nittel, 2008, S. 73; Von Felden, 2008, S. 14). In jüngerer Zeit wurde auch von Nassehi & Saake (2002) erneut kritisiert, Schütze würde von einer einfachen Homologie zwischen dem erlebten und dem erzählten Leben ausgehen, sodass das Leben in der Erzählung abgebildet würde, wie es sich ‹faktisch› ereignet habe (ebd., S. 72; vgl. auch Nassehi, 1994, S. 53). Diese kritischen Auseinandersetzungen, die sich auf die vermeintliche Behauptung Schützes einer einfachen Übereinstimmung zwischen dem Erzählten und dem Erlebten beziehen, sind aber unterdessen mehrfach zurückgewiesen worden (Nittel, 2008; Rosenthal, 1995, S. 16-21; 2009, S. 52; Von Felden, 2008, S. 14).

Rainer Kokemohr und Christoph Koller (1995; vgl. auch Koller, 1999) gehören zu den Vertretern einer Schütze-kritischen Position. Sie machen deutlich, dass sie die methodische Zugänglichkeit der Deutungen in der erzählten Zeit für von Schütze überschätzt halten und hingegen das, was im Verlauf eines Interviews durch den Prozess des Erzählens an neuen rückblickenden Deutungen entsteht, für ein interessantes und von Schütze *unter*schätztes Potenzial zur Analyse:

Kokemohr und Koller interessieren sich besonders für Prozesse «transformatorischer Bildung». Darunter verstehen sie jene Prozesse, bei denen nicht nur Lernprozesse innerhalb bekannter Deutungskategorien stattfinden, sondern bei denen die Kategorien selbst verändert werden und das Individuum dadurch eine grundlegende Veränderung in seinen Welt- und Selbstverhältnissen erfährt. Gemäß Kokemohr und Koller finden solche grundlegenden Veränderungen statt, wenn das Individuum mit Problemen konfrontiert ist, für deren Bewältigung die gewohnten Kategorien nicht mehr ausreichen. Durch diese Herausforderung können neue Formen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen entstehen, also auch Kategorien des Welt- und Selbstbezugs, die aus den früheren nicht deduzierbar sind (Kokemohr & Koller, 1995, S. 91; Koller, 2012, S. 157).

Das autobiografische Erzählen kann gemäß Kokemohr und Koller solche Prozesse transformatorischer Bildung bewirken. Sie gehen davon aus, dass die erzählende Person im rückblickenden Deuten das Interesse verfolgt, dem Vergangenen Sinn zu verleihen und daraus Identität zu bilden, ein Interesse, das im Kontext postmoderner Gesellschaften mit ihren pluralisierten Sinnwelten und Wertorientierungen zur Selbstvergewisserung und Selbstregulierung als sehr bedeutsam erlebt werden kann (Kokemohr & Koller, 1995, S. 94; Koller, 2012).

Auf dieser rückblickenden Suche nach Sinn und Identität werden oft «rhetorische Figuren» eingebracht, sprachliche Wendungen wie Metaphern oder ironische Darstellungen, mit denen etwas indirekt zum Ausdruck gebracht wird, das nicht direkt gesagt werden kann. Durch diese rhetorischen Figuren entstehen Verweisungsräume, die einen Überschuss an Sinn enthalten und in denen Unartikuliertes zur Artikulation kommen kann. Dabei können Deutungskategorien emergieren, die neu und innovativ sind und deshalb – gemäß Kokemohr und Koller – als transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden können (Kokemohr & Koller, 1995, S. 95-101; Koller, 2012).

Diesem bildungstheoretischen Erkenntnisinteresse folgend richten Kokemohr und Koller ihr Augenmerk auf die Prozesse in der Erzählzeit. Sie gehen aber gleichzeitig davon aus, dass die narrative Vergegenwärtigung vergangener Erfahrungen nicht nur von der jeweils aktuellen Perspektive der erzählenden Person bestimmt wird, sondern auch von den Erfahrungen in der erzählten Zeit, ge-

rade wegen der von Schütze beschriebenen und im Erzählen wirksamen Zugzwänge des Erzählens. Sie gehen also mit Schütze einig, dass sowohl die Perspektive der erzählten Zeit wie auch jene der Erzählzeit im Text zu finden sind. Allerdings betonen sie, dass sie die methodische Zugänglichkeit der Erfahrungen in der erzählten Zeit für von Schütze überschätzt halten: Während Schütze diese Zugänglichkeit primär in den narrativen Passagen sieht, sind Kokemohr und Koller der Meinung, dass auch die narrativen Passagen schon von Beginn an daran ausgerichtet sind, dem Ziel der Sinnstiftung zu dienen. Durch dieses Ziel würden vor allem diejenigen Erlebnisse für die Erzählung ausgewählt, die bereits einen bestimmten Sinn hätten oder die einer Sinnstiftung bedürften. Dieser Sinn werde dann entsprechend dargelegt oder gesucht und bearbeitet, dies auch mittels der von Kokemohr und Koller beschriebenen rhetorischen Figuren. Aus diesen Überlegungen heraus schlagen sie vor, das Analysepotenzial biografisch-narrativer Interviews *nicht nur* im Blick auf die dargestellten Erfahrungen in der erzählten Zeit, *sondern auch* – und stärker als bei Schütze – in den im aktuellen Erzählvorgang sich vollziehenden Konstruktions- und Deutungsprozessen zu sehen (Kokemohr & Koller, 1995, S. 93-95; Koller, 2012).

Ähnliche Vorschläge kommen von *Gabriele Lucius-Höne und Arnulf Deppermann* (2004). Auch sie sehen das Analysepotenzial ganz besonders im Rahmen der Erzählzeit, also im Rahmen dessen, was sich im Interview selbst vollzieht, indem die erzählende Person Vergangenes interpretiert. Lucius-Höne und Deppermann fokussieren dabei auf die im Interview hergestellte und dargestellte «narrative Identität» und sehen diese als eine Form von Selbstvergewisserung, als ein «interaktives und lebensgeschichtlich situiertes und motiviertes kommunikatives Produkt» der selbstreflexiven Zuwendung im autobiografischen Erzählen (ebd., S.10). Ihr Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Möglichkeiten der Identitätskonstruktionen und darauf, welche Interessen die Subjekte darin verwirklichen. Gleichzeitig grenzen sie sich ab von der Idee eines methodischen Zugangs zu Identitäten als substantielle, transsituative Gebilde (ebd., S.11).

Mit diesem stark an die Erzählzeit gebundenen Erkenntnisinteresse verliert die Frage nach der methodischen Zugänglichkeit des früher Erlebten an Bedeutung. Stattdessen werden die Erzählungen über früher Erlebtes im Hinblick darauf gelesen, wie daraus Identitätskonstruktionen gebildet werden. Wie bei Schütze werden dafür die biografie- und erzählstrukturellen Ebenen beachtet, der Fokus richtet sich aber auf die interaktiven, rhetorischen und mikroprozessualen Aspekte des Interviews, sodass Konversations- und Positionsanalysen einen größeren Raum einnehmen (ebd., S. 10-11).

Während sich Lucius-Höne und Deppermann vor allem für das Geschehen in der Erzählzeit interessieren, stellen sie sich doch die Frage der methodischen Zugänglichkeit von Erlebtem in der erzählten Zeit. Sie betonen, dass das autobiografische Erzählen von drei Eigenschaften geprägt ist, die den Zugang zum Erlebten in der erzählten Zeit erschweren und je nach Erzählung auch verunmöglichen:

Zunächst ist das *Erinnern ein konstruktiver Prozess*, der frühere Deutungen nicht einfach abruft, sondern partielles Vergessen und vielfältiges Transformieren enthält. Eine wesentliche Rolle spielen dabei die persönlichen Bedürfnisse zur Zeit des Erinnerns. Nach diesen Bedürfnissen werden Erinnerungen auch angepasst und umgedeutet, um den aktuellen Konzepten zu dienen, etwa ein positives Identitätsgefühl aufrecht zu erhalten, die Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz abzusichern oder soziale Beziehungen zu stabilisieren (ebd., S. 30). Je nach Bedürfnissen können die Umdeutungen unterschiedlich intensiv sein. Sehr intensive Umdeutungen finden sich beispielsweise im Kontext religiöser Bekehrungserlebnisse oder Psychotherapien (ebd., S. 31).

Im Weiteren ist es die *doppelte Zeitperspektive* des Erzählens, die bewirkt, dass beim Erzählen eine bestimmte Auswahl von Erlebnissen getroffen wird. Die doppelte Zeitperspektive bedeutet, dass die Perspektive aus der Erzählzeit eine andere ist als die Perspektive aus der erlebten Zeit. Beim rückblickenden Erzählen ist der Ausgang der Geschichte bereits bekannt, während er zur erzählten Zeit noch offen war. Die erzählende Person mag sich zwar gedanklich zurückversetzen und die Geschichte so erzählen, als ob der Fortgang der Geschichte noch ungewiss wäre – sie wird das zur Plausibilisierung der Geschichte auch tun müssen – sie trifft dabei aber eine Auswahl von Aspekten, die für die Weiterführung und Plausibilisierung der Gesamtgeschichte notwendig ist (ebd., S. 24-29).

Schließlich spielt die *Erzählsituation mit ihrer eigenen Interaktivität* eine große Rolle. Die erzählte Lebensgeschichte wird anders gestaltet, je nachdem, wie die institutionelle Rahmung wahrgenommen wird (beispielweise eher als berufliche oder eher als private Rahmung), welche Erwartungen bei der fragenden und zuhörenden Person vermutet werden und welche kommunikativen Absichten verfolgt werden, zum Beispiel die Steigerung der Beliebtheit oder der Eindruck von Expertenschaft. Die Wahrnehmung der eigenen Lebensgeschichte gerät durch das Erzählen im Interview in einen sozialen Kontext und wird auf diese Weise zur Möglichkeit einer Selbstvergewisserung, birgt aber gleichzeitig auch das Risiko der Ablehnung. Die erzählende Person hat dadurch ein großes Interesse daran, die zuhörende Person in die Erzählung einzubeziehen und die Wirkung der Erzählung gezielt zu steuern. Je nach Absicht kann die Geschichte dadurch unterschiedlich gefärbt werden (ebd., S.32-40).

Sowohl Kokemohr und Koller wie auch Lucius-Höne und Deppermann machen also darauf aufmerksam, dass Schütze ihres Erachtens den Einfluss der Perspektive in der Erzählzeit unterschätzt hat. Damit steht die Frage im Raum, ob und wie die Methodologie von Schütze angepasst oder erweitert werden müsste, um dennoch angemessene Aussagen über die Ereignisse in der erzählten Zeit machen zu können.

6.1.5 Gestalttheoretische Differenzierungen durch Rosenthal

Gabriele Rosenthal (1995) hat sich intensiv mit dieser Frage beschäftigt. Ihr Erkenntnisinteresse gilt – im Unterschied zu Kokemohr und Koller wie auch Lucius-Höne und Deppermann – nicht primär den Prozessen in der Erzählzeit, sondern durchaus auch jenen in der erzählten Zeit. Sie schließt dafür an der Methodologie von Schütze an und erweitert sie mit einer gestalttheoretischen Sichtweise. Zur Frage nach den Einflüssen aus den beiden zeitlichen Perspektiven hebt sie deren Verwobenheit heraus und zeigt, dass diese Verwobenheit mit ihren einzelnen Teilen wesentlich besser verstanden und rekonstruiert werden kann, wenn die Gesamtgestalt der erzählten Lebensgeschichte beachtet wird. Ihr Ansatz soll nun zusammenfassend erläutert werden:

Rosenthal hält zunächst fest, dass sie eine dualistische Konzeption von einerseits erlebter und andererseits erzählter Lebensgeschichte für eine verkürzte Betrachtung hält. Diese Verkürzung kann zugespitzt dazu führen, dass die erlebte Lebensgeschichte als «objektiver Ablauf» und die erzählte Lebensgeschichte als dessen «individuelle Sinngebung» verstanden wird. Zur «Objektivität» des Lebensablaufs kann nach dieser Auffassung methodisch vorgedrungen werden, wenn nur die durch den Text entstandenen «Störfaktoren» gut genug erkannt und eliminiert werden können (ebd., S. 14). Bei einer solch verkürzten Konzeption von erlebter und erzählter Lebensgeschichte stimmt Rosenthal denjenigen kritischen Stimmen zu, die den Wert erzählter Lebensgeschichten als zuverlässige Quellen zur Erfassung eines faktischen Lebensablaufs bestreiten und sie in diesem Zusammenhang als «retrospektive Illusion» (Osterland, 1983, S. 285; vgl. auch Rosenthal 1995, S. 16)[67] bezeichnen. Sie entwickelt stattdessen eine Be-

67 Auch Bourdieu (2000) hat autobiografische Erzählungen als «Illusion» bezeichnet. Er hat in seinem Aufsatz «Die biographische Illusion» kritisiert, Biografieforschende würden einer Selbsttäuschung aufsitzen, indem sie in einer «Komplizenschaft» mit den Erzählenden (ebd., S. 53) einem vermeintlich kohärenten und durch die Subjekte eigens gestalteten Lebensablauf Glauben schenken würden, während der lebensge-

trachtung, bei der die Wechselwirkungen zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem in der erzählten Lebensgeschichte Beachtung finden und deutlich wird, wie sehr sich erlebte und erzählte Lebensgeschichte wechselseitig konstituieren.

Sie untersucht diese Wechselwirkungen auf der Grundlage einer phänomenologischen Interpretation der Gestalttheorie nach Aron Gurwitsch (1929, zitiert nach Rosenthal, 1995, S. 18). Gurwitsch – und mit ihm auch Rosenthal – greift auf die von Husserl (1913; vgl. auch Rosenthal, 1995, S. 27-28) eingebrachten Begriffe der ‹Noema› und der ‹Noesis› zurück. Mit dem ‹Noema› bezeichnet Husserl das sich dem Bewusstsein Darbietende, ob in der unmittelbaren Wahrnehmung, in der Erinnerung oder in der Vorstellung. Das ‹Noema› bezeichnet also nicht den Gegenstand schlechthin, sondern den Gegenstand in der Weise, wie er sich präsentiert und wie er aufgefasst und intendiert wird. Die ‹Noesis› ist nach Husserl dagegen der Akt der Zuwendung zur Noema. Noema und Noesis stehen in einem Verhältnis gegenseitiger Wechselwirkung: Das Noema präsentiert sich gemäß der Weise, wie es wahrgenommen wird und wie darüber gedacht wird, umgekehrt gestaltet sich der Akt der Zuwendung – die Noesis – durch das Noema. Oder in anderen Worten: Je nachdem, welcher Gegebenheit ich begegne, wende ich mich ihr anders zu, und je nachdem, wie ich mich einer Gegebenheit zuwende, erscheint sie mir als etwas anderes (Rosenthal, 1995, S. 39).

Werden die Konzepte von Noema und Noesis auf das Verhältnis von erlebter und erzählter Lebensgeschichte angewendet, bedeutet das gemäß Rosenthal:

«Die erlebte Lebensgeschichte kann weder als ein sich konstant darbietendes Objekt verstanden werden, das je nach Perspektive und Stimmung vom Autobiographen unterschiedlich erinnert und präsentiert wird, noch als ein durch die Zuwendung beliebig konstruierbares Objekt. Ich vertrete vielmehr die Annahme: Die erzählte Lebensgeschichte konstituiert sich wechselseitig aus dem sich dem Bewusstsein in der Erlebnissituation Darbietenden (Wahrnehmungsnoema) und dem Akt der Wahrnehmung (Noesis), aus den aus

---

schichtliche Ablauf und dessen Erzählung doch vielmehr durch die gesellschaftlichen Zusammenhänge entstehen und ohne diese auch nicht zu begreifen wäre (ebd., S. 58). Diese Kritik Bourdieus, die nach Meinung von Rosenthal «in völliger Unkenntnis der soziologischen Biographieforschung» (Rosenthal, 1995, S. 17) geäußert wurde, ist unterdessen mehrfach zurückgewiesen worden unter dem Hinweis, dass die Biografieforschung die Sinnkonstruktionen der Subjekte durchaus nicht unabhängig von gesellschaftlichen Strukturen oder jenseits wirkmächtiger Diskurse verstehe (Von Felden, 2008, S. 13).

dem Gedächtnis vorstellig werdenden und gestalthaft sedimentierten Erlebnissen (Erinnerungsnoemata) und dem Akt der Zuwendung in der Gegenwart des Erzählens. Erlebte und erzählte Lebensgeschichte stehen in einem sich wechselseitig konstituierenden Verhältnis.» (Ebd., S. 20)

Aufbauend auf dem phänomenologischen Verständnis eines sich wechselseitig konstituierenden Verhältnisses zwischen Noema und Noesis hat Gurwitsch gestalttheoretische Analysen vorgenommen und dabei herausgearbeitet, dass ein Noema noch weit besser verstanden werden kann, wenn es als Teil eines Ganzen, eines noematischen Systems, gesehen wird. Gemäß Gurwitsch ist es dieses Verhältnis zwischen Teil und Ganzem, in dem sich das Verhältnis von Noema und Gegenstand präzisiert. Wird beispielsweise ein Haus betrachtet und davon nur ein Teil – etwa die Fassade – gesehen, ist es die Vorstellung über die anderen zugehörigen Hausteile als Teile eines Ganzen, die zur Vorstellung über das ganze Haus führen. Die betrachtete Fassade bekommt in der Folge darin die Bedeutung eines Hausteils. Das Noema verweist also auf die anderen Teile und damit auf das noematische System, beziehungsweise auf die Gesamtgestalt, was umgekehrt dem einzelnen Teil die Bedeutung eines Teils in einem Ganzen gibt (Gurwitsch, 1959, S. 426f.). Dieses Zusammenspiel von einzelnen Teilen in Bezug auf eine Gesamtgestalt lässt sich dabei nicht nur in Bezug auf Gegenständliches beobachten, sondern auch in Bezug auf soziale Prozesse und – gemäß Rosenthal – auch in Bezug auf lebensgeschichtliche Erzählungen (Rosenthal, 1995, S. 27-39).

Lebensgeschichtliche Erzählungen folgen nach Rosenthal einer Geordnetheit, die «sowohl aus der Gestalthaftigkeit des bisher gelebten Lebens als auch aus der Gestalthaftigkeit der Zuwendung in der Gegenwart des Erzählens» resultiert (ebd., S. 133). Diese Gestalthaftigkeit entsteht dadurch, dass einzelne Erlebnisse laufend in den ganzen Erfahrungszusammenhang eingeordnet und dabei sinnhafte Zusammenhänge angestrebt werden. Selbst «bei Veränderungen, Brüchen und Diskontinuitäten bleibt doch immer das Zentrum des Erlebens das Subjekt und dadurch allein ergibt sich bereits ein Zusammenhang» (ebd., S. 133). Dieser Sinnzusammenhang verändert sich fortwährend «durch den Fluss des Lebens» (ebd., S. 132) und in ständiger Verwobenheit und Auseinandersetzung mit den «sozialen Vorgaben» zu dessen «Planung und Deutung» (ebd., S. 132).

Ausgehend also von dieser Gestalthaftigkeit der lebensgeschichtlichen Erzählung und der wechselseitigen Konstituierung erlebter und erzählter Lebensgeschichte untersucht Rosenthal verschiedene Zusammenhänge zwischen dem *Erleben* und dem *Erzählen* im Detail. Dabei spielt das *Erinnern* – gewissermaßen

als Scharnier zwischen dem Erleben und dem Erzählen – eine wesentliche Rolle. Einige der untersuchten Zusammenhänge, die für die vorliegende Forschung von Bedeutung sind, sollen hier erwähnt werden, zunächst bezogen auf das Verhältnis von Erlebnis und Erinnerung, danach bezogen auf das Verhältnis von Erzählung und Erinnerung:

Zur Klärung des Verhältnisses zwischen *Erlebnis und Erinnerung* bezieht sich Rosenthal zunächst auf Husserls Zurückweisung der Konstanzannahme: Wenn sich jemand beispielsweise an ein Telefongespräch erinnert, das einige Tage zurück liegt, dann lässt sich diese Erinnerung wohl wieder ins Gedächtnis «zurückrufen», es handelt sich dabei aber keineswegs um ein «Abrufen» von etwas konstant Gespeichertem, sondern vielmehr um einen Vorgang der «Reproduktion, bei dem das Vergangene entsprechend der Gegenwart der Erinnerungssituation und der antizipierten Zukunft einer ständigen Modifikation unterliegt» (ebd., S. 70).

Welche Erinnerungen in diesen Modifikationsprozessen vorstellig werden, hängt nicht so sehr von der Art der Erinnerungselemente ab, sondern von der gemeinsamen Bedeutung, die gegenwärtige und vergangene Elemente miteinander verbinden. Durch ihre gemeinsame Bedeutung können sie kontextualisiert und ins biografische Gesamtkonzept eingeordnet werden und auf diese Weise dem Selbstverstehen und der Identitätsdarstellung dienen (ebd., S. 85-86).

Der zeitliche Abstand muss dabei nicht unbedingt eine größere Distanzierung vom damaligen Geschehen bedeuten. Unter Verweis auf Piaget und Inhelder (1974; vgl. auch Rosenthal, 1995, S. 84) führt Rosenthal aus, dass sich Erinnerung im Verlauf der kognitiven Entwicklung durch den Erwerb neuer kognitiver Schemata auch verbessern kann, sodass sich ein Erlebnis nach längerer Zeit auch näher am Erlebten darbieten kann. Allerdings gibt es Erlebnisse, die sich schlecht erinnern lassen, etwa gänzlich ungeordnete und als chaotisch erlebte Zusammenhänge oder auch Routinen (Rosenthal, 1995, S. 78).

Nun stellt sich die Frage, wie *Erinnerungen in Erzählungen* übertragen werden, da die Vorgänge des Erinnerns und des Erzählens unterschiedlichen Ansprüchen unterliegen. Während Erinnerungen vage, undurchsichtig, inkonsistent und widersprüchlich sein können, erfordert das Erzählen gerade das Auflösen von Vagheit und Widersprüchlichkeit oder deren Erklärung. Daraus ergeben sich Erzählungen, die gemäß Rosenthal sowohl weniger als auch mehr enthalten können als Erinnerungen:

Das Erzählen ist *weniger* als das Erinnern, wenn Erinnertes nicht verbalisiert wird. Das kann natürlich an der zur Verfügung stehenden Zeit liegen, aber es kann auch noch weitere Gründe haben. Es kann sein, dass Erinnertes nicht in die erzählte Lebensgeschichte eingebettet werden kann, weil es nicht verstanden o-

der als inkonsistent gesehen wird. Ebenso ist es möglich, dass Erinnertes in der Erzählung ausgelassen wird, weil es beschämend ist oder nicht den kulturellen Standards entspricht. Zudem mag es Erinnertes geben, das verleugnet oder verdrängt wurde. Schließlich wird Erinnertes möglicherweise auch deshalb nicht erzählt, weil es nicht zum intendierten Thema der Erzählung gehört.

Rosenthal weist darauf hin, dass sich in der Erzählung oft Hinweise finden lassen für solche Auslassungen, etwa wenn Details übersprungen werden oder auffällige Wechsel vom Erzählen zum Argumentieren oder Beschreiben stattfinden. Auch parasprachliche Hinweise wie Stockungen oder Abbrüche können auf Ausgelassenes hindeuten (ebd., S. 90-91).

Umgekehrt ist das Erzählen auch *mehr* als das Erinnern, wenn etwa auftauchende Ungereimtheiten geklärt oder Lücken gefüllt werden, indem auf Erinnerungen aus anderen Situationen Bezug genommen wird oder Fremderzählungen[68] eingeflochten werden. Außerdem kann der Versuch der Vergegenwärtigung von früher Erlebtem auch dazu führen, dass lange Verhülltes auftaucht und dabei als Erinnerungsnoema reorganisiert wird. Rosenthal verweist dabei auf die von Kallmeyer und Schütze (1977) beschriebenen Zugzwänge des Erzählens, durch die Erzählende in eine Erzähldynamik geraten, die sie nur beschränkt steuern können, sodass sie manchmal auch auf Erinnerungen und Zusammenhänge stoßen, von denen sie selbst überrascht sind.

Diese komplexen Zusammenhänge zwischen Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem sind gemäß Rosenthal jeweils in einen gestalthaften Sinnzusammenhang eingebunden. Das zeigt sich auch darin, dass Erzählende ihre Lebensgeschichte gewöhnlich mühelos in all ihrer Komplexität darlegen können und sich dabei wie von selbst ein kohärentes Ganzes bildet. Gemäß Rosenthal ist das möglich, weil sie auf eine sinnhafte Kohärenz, auf ein «Netz von Verweisungszusammenhängen» (Rosenthal, 1995, S. 145) zurückgreifen können und diese Zusammenhänge eben nicht im Erzählen neu erfinden müssen. Im Umkehrschluss folgert sie daraus auch, dass ein freies Erfinden einer solch komplexen Lebensgeschichte mit dem Resultat einer so auffallend kohärenten Gestalthaftigkeit gar nicht möglich wäre, beziehungsweise enormer Anstrengung bedürfte. Die Erfahrung zeige hingegen, dass Erzählende auch nach längeren Erzählungen ge-

68 Nittel (2008, S. 88-103) hat sich ausführlich mit der Frage der eingeflochtenen Fremderzählungen befasst, da sie immer wieder zum Anlass kritischer Bemerkungen wurden. Er hat herausgearbeitet, wie sehr und häufig solche eingeflochtenen Fremderzählungen von den Erzählenden kenntlich gemacht werden, um die eigene Glaubwürdigkeit abzusichern.

wöhnlich noch sehr munter seien, während die Zuhörenden vom Zuhören ermüdet im Sessel hingen (ebd., S. 130- 133).[69]

Rosenthal geht in ihren Ausführungen in vielem mit Schütze einig und baut auf seinen biografietheoretischen und erzähltheoretischen Grundlagen auf. Ein Hauptunterschied findet sich aber in der Betrachtung der *zeitlichen* Geordnetheit autobiografischer Erzählungen. Während Schütze von «Aufschichtungen» (Schütze, 1983, S. 284) ausgeht, die sich an der zeitlich erlebten Reihenfolge orientieren, betont Rosenthal vielmehr ihre Gestalthaftigkeit, die sich weniger an der zeitlichen Abfolge und vielmehr an der thematischen Ähnlichkeit und gemeinsamen Bedeutsamkeit orientiert (Rosenthal, 1995, S. 146).

Entsprechend betont sie, dass der Gesamtgestalt sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung besondere Beachtung zukommen soll. Bei der Datenerhebung plädiert sie dafür, den Erzählenden möglichst viel Raum zur Gestaltentwicklung ihrer Erzählung zu geben. Dafür sei es nützlich, eine offene Erzählaufforderung zu formulieren und den Erzählprozess danach möglichst nicht zu unterbrechen, sondern nur mit unterstützenden und die Erinnerungen fördernden Nachfragen zu begleiten (ebd., S. 187). Bei der Datenauswertung sollen die einzelnen erzählten Teile in ihren Bezügen auf das Ganze gelesen werden, wobei es hilfreich sein könne, die temporalen und thematischen Verknüpfungen der einzelnen Teile – einschließlich derjenigen Teile, die thematisch fremd und deshalb zunächst irrelevant erscheinen mögen – besonders zu beachten (ebd., S. 22; 190; 208).

Rosenthal hat mit ihrem Beitrag also ausdifferenziert, wie die Perspektiven in der erzählten Zeit und in der Erzählzeit in ihrer Verwobenheit und Gestalthaftigkeit besser verstanden werden können und hält resümierend fest:

> «Erzähltes basiert […] auf der wechselseitigen Beziehung zwischen dem damals Erlebten und seiner heutigen Darbietung im Akt der Zuwendung. Um etwas über die Vergangenheit zu erfahren, müssen wir der Gegenwart des Erzählens Rechnung tragen und ebenso müssen wir – umgekehrt – die Vergangenheit kennenlernen, wenn wir verstehen wollen, wie die Autobiographen heute damit leben.» (Ebd., S. 189)

---

69 Rosenthal schildert damit eine Erfahrung, die sich auch in der vorliegenden Forschung immer wieder gezeigt hat: Interviewte wollten oft kaum mehr aufhören zu erzählen und erzählten manchmal bei der Verabschiedung unter dem Türrahmen noch weiter. Dabei machten sie keineswegs den Anschein von Anstrengung oder Ermüdung, eher im Gegenteil.

6.1.6 Folgerungen für das methodische Vorgehen

Wie eingangs erwähnt bezieht sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auf die beruflichen und außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit bei Lehrpersonen. Damit richtet sich das Erkenntnisinteresse in mehrfacher Hinsicht auf Sinnzusammenhänge, insbesondere jenen zwischen Erfahrungen und Umgangsweisen, zwischen Außerberuflichem und Beruflichem und zwischen Individuellem und Sozialem.

Für eine solche Fragestellung bieten die oben diskutierten Verflechtungen zwischen den Perspektiven aus der erzählten Zeit und jenen aus der Erzählzeit wie auch die Verflechtungen zwischen Individuellem und Sozialem eine Reihe methodischer Chancen, da sich die gesuchten sinnhaften Zusammenhänge ja gerade in diesen Verflechtungen zeigen. Für die Analyse dieser Verflechtungen und Zusammenhänge haben sowohl Schütze wie auch Rosenthal theoretische Grundlagen und methodische Instrumentarien entwickelt, die dafür nützlich und zielführend sind. Einige zentrale Aspekte sollen im Folgenden herausgehoben werden:

Schützes *biografietheoretische* Grundunterscheidung zwischen Handeln und Erleiden ist überaus nützlich für die Analyse der Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in ihren sozialen Zusammenhängen. Mit dieser Grundunterscheidung zeigt sich, welche Möglichkeitsräume erlebt werden und wie mit ihnen umgegangen wird, wie sie also auch bearbeitet, gestaltet, moduliert oder erlitten werden, wo sich Handlungsmöglichkeiten eröffnen und wo Begrenzungen erfahren werden. Diese Grundunterscheidung bietet zudem eine ergänzende Perspektive zu den von Wimmer (2013) vorgeschlagenen ‹Strategien› im Umgang mit sozialen Grenzziehungsprozessen (vgl. unter 3.3). Während Wimmer dabei vor allem diejenigen Umgangsweisen im Blick hat, bei denen aktiv gehandelt wird, können mit Schütze auch diejenigen Umgangsweisen beachtet werden, die eher von einem reaktiven Erleiden geprägt sind. Entsprechend wird im Ergebnisteil eine erweiterte Aufstellung der von Wimmer formulierten Strategien vorgeschlagen (vgl. unter 8.2).

Schützes *erzähltheoretische* Ausführungen sind besonders hilfreich, um den Gehalt der Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen im Analyseprozess besser einordnen zu können. Die von Kokemohr und Koller wie auch von Lucius-Höne und Deppermann eingebrachten Einwände, dass auch die narrativen Anteile des Textes keinen unverstellten Blick auf Vergangenes darbieten, sondern einen starken Gegenwartsbezug aufweisen, indem sie nach den Interessen zur Zeit des Erzählens gewählt und gestaltet werden, ist für die vorliegende Forschung nicht nur ein Nachteil. Durch die Gegenwartsbezüge werden diejeni-

gen Episoden von Erlebtem ausgewählt, die im biografischen Verlauf nachhaltig prägend sind und bis zur Zeit des Erzählens in irgendeiner Weise Bedeutsamkeit behalten haben. Gleichzeitig sind es auch diese Episoden mit ihrer nachhaltig prägenden Wirkung und ihren Deutungsprozessen, die für die vorliegende Fragestellung besonders interessant sind. Durch sie kann nachvollzogen werden, durch welche bedeutsamen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in der Vergangenheit die Umgangsweisen in der Gegenwart geprägt sind und damit auch, durch welche außerberuflichen und möglicherweise weiter zurückliegenden Erfahrungen die beruflichen Umgangsweisen in der Gegenwart beeinflusst werden.

Rosenthals *gestalttheoretische* Erweiterungen sind ein großer Gewinn, um die Art der Verwobenheit zwischen Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem besser zu verstehen. Der grundsätzliche Umstand der Verwobenheit spielt dem vorliegenden Erkenntnisinteresse – wie oben erwähnt – grundsätzlich in die Hände, allerdings ist das angemessene Rekonstruieren dieser Sinnzusammenhänge ein anspruchsvoller Prozess. Rosenthals Ausführungen zur Gestalthaftigkeit dieser Sinnzusammenhänge hilft, um im Analyseprozess die einzelnen ‹Teile› nach ihrer Bedeutung für das ‹Ganze› zu befragen. Mit ihren Ausführungen über die Verhältnisse zwischen Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem hat sie außerdem eine Reihe von Einsichten zur Verfügung gestellt, die im Prozess der Feinanalyse mitbedacht werden können und zur adäquaten Einschätzung des Gehalts überaus hilfreich sind.

Die Ausführungen zeigen generell, wie sehr die Analyse biografischer Perspektiven auf ein methodisches Verfahren angewiesen ist, bei dem in hohem Maß und mehrschichtig reflektierend vorgegangen wird, sodass theoretische Hypothesen über den Gegenstandsbereich laufender Überprüfung ausgesetzt bleiben und sich darin als robust erweisen oder andernfalls durch konkurrierende Hypothesen abgelöst werden müssen (vgl. auch Nittel, 2008, S. 97-98).

Für das vorliegende Erkenntnisinteresse wird zu diesem Zweck das Verfahren nach Schütze gewählt, sowohl in der Datenerhebung wie auch in ihrer Auswertung, wobei in der Auswertung zahlreiche von Rosenthal eingebrachte Erkenntnisse als sensibilisierende und erweiternde Perspektiven im oben genannten Sinn mitbedacht werden.

6.2 METHODISCHES VORGEHEN

Die vorliegende Forschungsarbeit bildet den einen Teil eines zweiteiligen Forschungsprojekts mit dem Übertitel «Lehrpersonen mit Migrationshintergrund:

Erfahrungen und Umgang mit Differenz und Fremdheit im schulischen Kontext»[70]. Dafür wurden unterschiedliche Lehrpersonen gemäß dem Verfahren des *theoretical sampling* nach Glaser und Strauss (1998 [1967]) ausgewählt und mittels biografisch-narrativer Interviews nach Schütze (1983) befragt, wobei die Datenerhebung so gestaltet wurde, dass nebst der in dieser Studie verfolgten noch eine weitere Fragestellung im Rahmen des zweiten Teilprojekts bearbeitet werden konnte. Für das Gesamtprojekt wurden zwischen Dezember 2013 und Februar 2015 18 Lehrpersonen befragt, für das hier vorgestellte Teilprojekt zudem noch eine weitere, sodass Interviewdaten von insgesamt 19 Lehrpersonen vorliegen. Die Datenauswertung wurde gemäß dem Verfahren nach Schütze (1983; 1987) durchgeführt, während die von Rosenthal entwickelten Erkenntnisse als Analysehilfen beigezogen wurden.

Bevor die einzelnen Schritte erläutert werden, sei darauf hingewiesen, dass sich ein solches Vorgehen im Sinn der interpretativen Sozialforschung am Prinzip der Offenheit orientiert (Hoffmann-Riem, 1980, zitiert nach Rosenthal, 2011, S. 38). Dieses Prinzip folgt aus den Grundannahmen des interpretativen Paradigma einer immer schon interpretierten Sozialwelt und knüpft an der von Schütz (1971) formulierten Aufforderung an, in der Sozialwissenschaft an den «Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit» (ebd., S. 6) anzusetzen und die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen als Konstruktionen «zweiten Grades» (ebd., S. 7) darauf aufzubauen (vgl. unter 6.1.1). Um dieser Aufforderung nachkommen zu können, wird ein flexibles Verfahren benötigt, das sich den Relevanzsetzungen dieser kommunizierten Alltagskonstruktionen anpassen und sich daran ausrichten kann, sowohl bei der Datenerhebung wie auch bei der Datenauswertung (Rosenthal, 2011, S. 47f.).

Wichtige methodologische Beiträge haben dafür Glaser und Strauss (1998 [1967]) mit der Entwicklung der *Grounded Theory* eingebracht. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von einem Hypothesen und Theorie *überprüfenden* Verfahren und hat stattdessen zum Ziel, Hypothesen und Theorie zu *generieren* (ebd., S. 12; vgl. auch Kelle & Kluge, 2010, S. 11; Rosenthal, 2011, S. 47f.). Allerdings verzichtet auch dieses Verfahren nicht darauf, die Analyse in Kenntnis relevanter Theorien durchzuführen. Glaser und Strauss (1998 [1967]) weisen aber darauf hin, dass das Einbringen von Theorie nicht im deduktiven Sinn zu Beginn des Forschungsprozesses geschehen soll, sondern dass es zielführender

70 Das Gesamtprojekt wurde in Kooperation zwischen dem Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) der Pädagogischen Hochschule Zug und der Universität Augsburg durchgeführt und von der Stiftung Mercator Schweiz finanziell unterstützt.

ist, passende theoretische Konzepte erst im späteren Verlauf der Analyse zu wählen und die Daten im Sinn einer theoretischen Sensibilisierung damit zu befragen. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass entstehende Hypothesen unter theoretische Konzepte subsumiert werden, die möglicherweise nicht passend oder nicht relevant sind und den Blick auf die Daten in eine Richtung lenken, mit der man zwar den eingebrachten theoretischen Konzepten, aber nicht den untersuchten Daten gerecht werden kann (ebd., S. 54; vgl. auch Glaser, 1978, S. 31).[71]

Auf der Grundlage dieses Prinzips der Offenheit gestaltet sich ein Forschungsprozess, bei dem das Erkenntnisinteresse zunächst nur vage formuliert ist und sich erst im Verlauf eines parallelen und sich gegenseitig kontrollierenden Prozesses von Datenerhebung und -auswertung unter Bezugnahme passender theoretischer Konzepte zunehmend präzisiert (Kelle & Kluge, 2010, S. 16f.; Rosenthal, 2011, S. 47f.).

71 Kelle und Kluge (2010) haben darauf hingewiesen, dass im Anschluss an die von Glaser und Strauss entwickelte *Grounded Theory* vielerorts ein «induktivistisches Selbstmissverständnis der qualitativen Methodenlehre» entstanden ist, indem davon ausgegangen wurde, dass «zentrale Kategorien und Konzepte quasi von selber» aus dem Datenmaterial emergieren, wenn sich die Forschenden nur möglichst voraussetzungslos dem empirischen Untersuchungsfeld nähern würden (ebd., S. 13). Diesem Missverständnis stellen sie das von Charles Sanders Pierce (1839-1914) entwickelte Modell der *Abduktion* gegenüber, nach dem die Generierung von Konzepten und theoretischen Annahmen als Prozess gestaltet werden kann, «bei welchem theoretisches Vorwissen mit empirischem Beobachtungswissen sowohl kreativ als auch methodisch kontrolliert verknüpft» wird (ebd., S. 1). Die Forschenden sollten dabei sowohl über ein Repertoire von Theorien verfügen, um die passenden Konzepte für die Analysen finden zu können, und gleichzeitig aber auch bereit sein, ihr bisheriges Wissen im Zuge emergierender Hypothesen grundlegend in Frage zu stellen. Wenn in diesem Prozess neue Konzepte und theoretische Annahmen entwickelt werden, müssen diese einer laufenden Überprüfung ausgesetzt bleiben (ebd., S. 16f.). Kelle und Kluge machen damit deutlich, dass es nicht nur um die Frage geht, den geeigneten Zeitpunkt für das Einbringen von Theorie zu finden, sondern auch darum, eine geeignete Haltung im Umgang mit Theorie zu entwickeln.

6.2.1 Fallauswahl gemäß dem Theoretical Sampling nach Glaser und Strauss

Diesem Prinzip der Offenheit folgend wurde die Auswahl der Fälle für das vorliegende Projekt nach dem *theoretical sampling* getroffen, einem Verfahren, das von Glaser und Strauss (1998 [1967]) entwickelt und von Schütze (1983) übernommen wurde: Nach dem Befragen erster weniger Personen und dem Transkribieren der Aufnahmen werden die Daten im Rahmen einer Globalanalyse ausgewertet. Die dadurch entstehenden ersten Hypothesen über die noch vage gehaltene Fragestellung dienen als Ausgangspunkt, um nach weiteren Fällen zu suchen, die sich dazu kontrastierend verhalten. Dieser Kontrast ist im Idealfall «minimal», um gewonnene theoretische Kategorien «zu verdichten und von den Besonderheiten des Einzelfalls abzulösen» (Schütze, 1983, S. 287) oder «maximal», um diese Kategorien «mit gegensätzlichen Kategorien zu konfrontieren» (ebd., S. 288). In einem sukzessiven Entwickeln und Schärfen theoretischer Hypothesen und dem Analysieren immer weiterer minimal oder maximal kontrastierender Fälle wird schließlich eine «theoretische Sättigung» des Wissens erreicht (Glaser & Strauss, (1998 [1967]), S. 53f.)

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde dieses Verfahren im Rahmen des Gesamtprojekts gestaltet und abgesprochen, wobei die eigentliche Durchführung – das Auffinden, Kontaktieren und Befragen der jeweiligen Personen – bei mir selbst lag. Das Sample haben wir einerseits bewusst weit gehalten, um angesichts der kleinen Anzahl von Lehrpersonen der zweiten Einwanderungsgeneration genügend Personen in der gewünschten Varianz finden und gleichzeitig den Datenschutz durch Anonymisierung gewährleisten zu können. Wir haben es deshalb auf die gesamte deutschsprachige Schweiz erstreckt. Gleichzeitig haben wir das Sample auch eingegrenzt, um eine Vergleichsbasis zu bekommen. Wir haben das Sample deshalb auf Lehrpersonen begrenzt, die auf der Primarschulstufe unterrichten, ihre eigene Schulzeit in der Schweiz verbracht und die Ausbildung zur Lehrperson in der Schweiz absolviert haben. Dafür haben wir sowohl ehemalige Studierende angefragt, von denen wir einige lebensgeschichtliche Informationen hatten, wie auch Lehrpersonen, von denen wir über Erkundungen im Rahmen persönlicher Beziehungen vermuten konnten, dass sie den von uns gesuchten Personen entsprechen würden.

Begonnen haben wir mit vier ehemaligen Studentinnen, von denen wir wussten, dass zwei von ihnen Eltern haben, die in die Schweiz migriert sind und zwei von ihnen Eltern, die nicht in die Schweiz migriert sind. Nach ersten Auswertungen haben wir die Unterscheidung in ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› stärker als Zuschreibungspraxis problematisiert und beim Suchen weiterer Fälle

die Bedeutung eines entweder lokal beziehungsweise post-migrantisch klingenden Nachnamens oder auch die Bedeutung der Hautfarbe als Projektionsfläche für einen Zuschreibungs- oder Stigmatisierungsdiskurs beachtet. Bedeutsam wurde auch die Frage, ob andere als natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsfragen die Lebensgeschichten prägten oder dominierten. Außerdem wurde wichtig, in welchem Lebensalter, mit wieviel Berufserfahrung und in welchem gesellschaftlichen Kontext Fragen von Differenz und Zugehörigkeit virulent wurden und inwiefern auch das gesellschaftliche Umfeld der Schulen, in denen die Lehrpersonen unterrichteten – beispielsweise die Unterscheidung zwischen städtisch und ländlich oder zwischen Einwanderungsquartier und Mittelschichtsmilieu – eine Rolle spielte und von den Lehrpersonen als Arbeitsort gezielt ausgewählt wurde. Schließlich bekam die Frage der sozioökonomischen Mobilität eine zunehmende Bedeutung, da die Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit in manchen Fällen eng damit verwoben waren, sodass wir gezielt nach weiteren Kontrastfällen gesucht haben, in denen ein sozialer *Abstieg* im Zusammenhang mit einer post-migrantischen Familiengeschichte vorkam und wiederum im Kontrast dazu ein sozialer *Aufstieg* im Zusammenhang mit einer nicht-migrantischen Familiengeschichte. Zuletzt war es das Thema einer muslimischen Glaubensüberzeugung im Zusammenhang mit einer familiären Migrationsgeschichte, mit dem ein weiterer Aspekt ins Sample integriert werden konnte (vgl. Überblick über das Sample in Anhang 1).

6.2.2 Datenerhebung mittels biografisch-narrativer Interviews nach Schütze

Die Datenerhebung erfolgte über das von Schütze (1983; 1987) entwickelte Verfahren des biografisch-narrativen Interviews. Nach dieser Methode wird die ausgewählte Person um eine autobiografische Stegreiferzählung gebeten. Dabei wird so weit wie möglich auf thematische Vorgaben verzichtet, damit die interviewte Person möglichst ungehindert ihre eigene Perspektive darlegen kann. Schütze (1983) hat zudem gezeigt, dass das Prinzip der Offenheit dann besonders gut umgesetzt werden kann, wenn die Erzählaufforderung bewirkt, dass die interviewte Person insbesondere im ersten Teil vor allem *erzählt* und weniger *beschreibt* oder *argumentiert* (ebd., S. 286; 1984, S. 80; siehe unter 6.1.3). Rosenthal hat außerdem betont, dass methodische Vorteile darin liegen, wenn die Erzählenden ihre Lebensgeschichte in ihrer intendierten Gestalt entfalten können (Rosenthal, 1995, S. 187; siehe unter 6.1.5). Schütze (1983) schlägt dafür einen dreiteiligen Ablauf vor: Zunächst wird die autobiografische Stegreiferzählung entfaltet. Darauf folgt ein erster Nachfrageteil, bei dem *immanente* Nachfragen

im Zentrum stehen, um das zu erfahren, was unklar, unschlüssig, zu abstrakt oder zu wenig ausführlich geblieben ist. Daran schließt ein zweiter, *exmanenter* Nachfrageteil an, in dem es darum geht zu erfahren, wie die interviewte Person selbst ihre eigene Lebensgeschichte interpretiert und wie sie sich die geschilderten Zusammenhänge erklärt (ebd., S. 285; vgl. auch Glinka, 2009; Riemann, 1987).

Für das vorliegende Erkenntnisinteresse stellt sich die Frage, ob das Thema ‹Migration› oder ‹Migrationshintergrund› zu Beginn als Erzählimpuls eingebracht werden soll oder nicht. Die Frage stellt sich zunächst aus forschungsmethodischer Sicht, dann auch aus forschungsethischer:

Forschungs*methodisch* ist der Verzicht auf eine Erwähnung von ‹Migration› oder ‹Migrationshintergrund› ein Vorteil. Dem offenen Verfahren folgend erleichtert der Verzicht auf thematische Vorgaben eine Annäherung an die Komplexität der erzählten Lebensgeschichten mit ihren eigenen Relevanzsetzungen. Andernfalls würden sich die angesprochenen Personen mit einer Grenzlinie zwischen denjenigen ‹ohne› und denjenigen ‹mit Migrationshintergrund› konfrontiert sehen, während diese Grenzlinie für sie möglicherweise gar nicht relevant ist, sie sich dann aber gezwungen sehen, sich daran abzuarbeiten, was nebst der thematisch veränderten Ausrichtung auch leicht zu einem Übermaß an deskriptiven und interpretativen Passagen führen kann. Bleibt ihnen eine solche Ausgangslage erspart, können sie sich leichter ihrem Erzählfluss hingeben, sodass unwillkürlich diejenigen sozialen Unterscheidungsdimensionen zur Sprache kommen, die für sie lebensgeschichtlich bedeutsam sind. Sollten dabei wichtige Angaben fehlen oder Details ausgespart bleiben, lassen sich diese leicht im Nachfrageteil durch die Interviewerin noch fragend einbringen.[72]

Forschungs*ethisch* ist diese Frage mit einer gewissen Ambivalenz verbunden. Einerseits wäre zweifellos anzustreben, die angefragten Personen möglichst vollständig über das Forschungsprojekt mit seinen – wenn auch aus forschungslogischen Gründen noch vage formulierten – Zielsetzungen zu informieren. Andererseits könnte gerade diese ethisch gut gemeinte Absicht einen ethisch problematischen Effekt haben, indem Personen gegebenenfalls auf einen ‹Migrationshintergrund› angesprochen werden, den sie als unangemessene Etikettierung oder einengende Zuschreibung empfinden. Mecheril (2003, S. 51) etwa hat auf

72 Mein Dank gilt an dieser Stelle Prof. Fritz Schütze, der sich in dem von ihm geleiteten Methodenworkshop am Methodentreffen 2013 am ‹Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung› an der Otto von Guericke Universität Magdeburg in mein Forschungsvorhaben hineingedacht hat und mir ebenfalls und aus den genannten Gründen dazu geraten hat, auf das Einbringen dieser Stichworte zu verzichten.

der Basis diskurstheoretischer Überlegungen eindrücklich beschrieben, wie sehr die Subjektwerdung von denjenigen Kategorien bestimmt wird, die von den dominanten Diskursen angeboten werden, sodass auch Subjekte, die darauf widerständig reagieren, sich dem Kategorienschema nicht entziehen können und dieses auch in ihrer Verneinung unweigerlich wiederholen.[73] Terkessidis (2004, S. 148) hat zudem erläutert, wie gerade die Kategorisierungen im Bereich natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten – also auch die Kategorisierungen in ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› – oft einer gegenseitigen Ausschließlichkeitslogik folgen und durch diese Logik kategorische Differenz produzieren und reproduzieren, einschließlich der damit verbundenen hegemonialen Verhältnisse (vgl. Ausführungen dazu unter 3.3 und 4.2). Aus diesen Überlegungen heraus erscheint es also auch aus ethischer Sicht angebracht, auf das Einbringen der genannten Stichworte zu verzichten.

Im Rückblick auf die Begegnungen mit den befragten Personen wäre es wohl bei zwei Personen besser gewesen, das Migrationsthema zu erwähnen, da es ohnehin ein prägendes Lebensthema darstellte und mein Interesse daran sicherlich als Anerkennung dafür aufgefasst worden wäre. Bei allen anderen, die lebensgeschichtlich mit dem Migrationsthema zu tun haben, wäre aber vermutlich der von Mecheril und Terkessidis beschriebene Effekt eingetreten, indem sie sich mit einem Thema konfrontiert gesehen hätten, das sie in eine unangemessene Ecke gedrängt hätte. Bei vielen schien es allerdings passend, *nach* dem Gespräch, also nachdem sie ihre eigene Perspektive auf die Lebensgeschichte ausführlich darstellen konnten und ihnen aufmerksam zugehört wurde, noch etwas genauer über den thematischen Rahmen des Forschungsprojekts zu sprechen. Gewöhnlich habe ich dabei aber insbesondere auch die bewusste Offenheit des Forschungsprozesses angesprochen und betont, wie wertvoll es sei, in einer Forschung zunächst nur zuhören zu dürfen, da ich auf diese Weise auf Zusammenhänge stoßen könne, die ich bislang noch gar nicht bedacht hatte. Dieser Hinweis schien jeweils für beide Seiten befriedigend. Allerdings lässt sich kaum verleugnen, dass die bloße Anlage eines Interviews, bei dem die Interviewerin als Angehörige der Mehrheit gesehen wird und die interviewte Person sich als Minderheitenangehörige fühlen mag, auch eine Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen implizieren kann: Die Interviewerin kann mit ihren Fragen das Gespräch leiten, während die interviewte Person eher eine Position innehat,

---

73 Die diskurstheoretischen Prämissen der Subjektwerdung als Unterwerfung unter die dominanten Diskurse ließe sich je nach theoretischer Perspektive natürlich auch anzweifeln, indem den Subjekten grundsätzlich ein größerer Handlungsspielraum zugestanden würde (vgl. auch unter 6.1.1).

bei der sie ihre Sichtweise verteidigend darlegt (Herwartz-Emden, 2000, S. 57). Immerhin handelt es sich im vorliegenden Fall um eine Interviewform, bei der den erzählenden Personen größtmöglicher Einfluss über den Gesprächsverlauf eingeräumt wird.

Ausgehend also von einer Nicht-Thematisierung von ‹Migration› oder ‹Migrationshintergrund› gestaltete sich der Ablauf der Datenerhebung wie folgt:

Die Gesprächsanfrage erfolgte jeweils über ein Email, in dem die ausgewählten Personen angefragt wurden, ob sie bereit wären, über ihre Erfahrungen als Lehrperson zu berichten und mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen, dies im Rahmen von zwei Gesprächen, für die sie gar nichts vorzubereiten bräuchten. Wir seien vor allem an der Vielfalt von Erfahrungen interessiert sind und suchten dafür Lehrpersonen «mit ganz unterschiedlichen Hintergründen, Werdegängen und Unterrichtserfahrungen» und würden bei unseren Anfragen auch darauf achten «Personen mit unterschiedlichem Alter und Geschlecht anzufragen». Außerdem wurde im Email erwähnt, dass die Befragung im Rahmen eines Projekts an der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführt würde. Der Zusammenhang zu Berufs- und Ausbildungsfragen war damit von Anfang an implizit hergestellt, aber dennoch in großer Offenheit belassen. Schließlich wurde die Anonymisierung zugesichert und als Dank ein Kinogutschein in Aussicht gestellt.

Nach einer Zusage habe ich jeweils gleich auf einem telefonischen Kontakt bestanden, um mich für die positive Antwort zu bedanken und zudem mündlich einiges vorab klären zu können. Dabei habe ich noch einmal betont, dass es darum gehe «frisch von der Leber weg» die Lebensgeschichte zu erzählen, «mit allem, was dazu gehört, mit und ohne Schule», einfach, wie es gerade komme und gerne ganz ausführlich. Ich würde dabei gar nicht unterbrechen, am liebsten einfach nur zuhören und dann nur einige Fragen einbringen, wenn ich etwas nicht gut genug verstanden hätte. Außerdem wäre ich froh, wenn wir uns danach noch ein zweites Mal treffen könnten, damit ich Zeit hätte, mir über weitere Rückfragen noch einige Gedanken zu machen. Diese vorbereitenden Informationen erwiesen sich gewöhnlich als ausreichend, um darüber in ein kurzes Gespräch zu kommen und dann ein erstes Treffen zu vereinbaren. Zu Beginn des Interviews musste ich lediglich wiederholen, was ich am Telefon bereits formuliert hatte.

Es mag sein, dass das Formulieren der Erzählaufforderung bereits im vorbereitenden Telefongespräch im Widerspruch steht zur angestrebten Stegreiferzählung, bei der sich die Interviewten möglichst unvorbereitet auf ihren Erzählfluss einlassen können sollten. Es schien allerdings aus forschungsethischen Gründen nicht adäquat, die Personen so sehr im Ungewissen zu lassen und sie dann kurzfristig mit einer so unbekannten Art der Interviewgestaltung zu konfrontieren. Auch aus forschungsmethodischen Gründen wäre ein solches Vorgehen nicht

zielführend gewesen, wie die ersten Erfahrungen zeigten: Bei den ersten beiden Interviews hatte ich die passenden Formulierungen im vorbereitenden Telefongespräch noch nicht gefunden und bat die Angefragten nur darum, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Bei einem der beiden ersten Interviews führte das zu großer Unsicherheit, einer entsprechend kurzen Erzählung, stattdessen zu relativ vielen deskriptiven und argumentativen Passagen und damit durch mein Verschulden zu einer ganzen Reihe verpasster Chancen in der Datenerhebung. Ich habe mich danach verstärkt darum bemüht, im vorgängigen Telefongespräch Klarheit zu schaffen und so lange mit den Angefragten im Gespräch zu sein, bis sie selbst «eine eigene Sinngebung» (Glinka, 2009, S. 12) für das bevorstehende Interview entwickeln konnten. Gewöhnlich war der Zusammenhang zwischen ihrer Berufsausübung als Lehrperson und meiner Tätigkeit an einer Lehrerinnen- und Lehrerbildungs-Institution dafür bedeutsam. Die Angefragten konnten sich auf diese Weise auf das Interview einstellen und es waren damit – wie sich herausstellte – günstige Voraussetzungen für den Interviewverlauf gegeben.[74]

Gewöhnlich wurde auf diesen Erzählstimulus hin viel erzählt. Sobald mir signalisiert wurde, dass die Geschichte jetzt abgeschlossen sei und ich noch Fragen stellen könne, begann ich mit dem immanenten Nachfrageteil, der manchmal noch im gleichen Gespräch in den exmanenten Nachfrageteil überging. Für einen ausführlicheren exmanenten Nachfrageteil vereinbarte ich aber immer noch einen zweiten Termin[75], um mir über weitere Nachfragen Gedanken machen zu können, außerdem wurden in den exmanenten Nachfrageteil auch noch weitere Fragen eingeflochten, die dem genannten zweiten Erkenntnisinteresse des Gesamtprojekts dienen sollten.

Fast alle unsere Anfragen wurden positiv beantwortet und die geführten Interviews eigneten sich für unsere Forschung. Entsprechend wurden alle erhobenen Daten vollständig und in hohem Detaillierungsgrad[76] transkribiert.

Außerdem wurden sämtliche forschungsrelevanten Informationen, die vor und nach der Tonaufnahme zusammenkamen, dokumentiert, um sie in der Da-

---

74 Mein Dank gilt an dieser Stelle insbesondere Peter Straus, der sich als Leiter eines Methodenworkshops am Methodentreffen 2014 am ‹Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung› an der Otto von Guericke Universität Magdeburg engagiert mit den von mir eingebrachten Transkriptpassagen auseinandergesetzt und mir beim Entwickeln des vorbereitenden Gesprächs sehr geholfen hat.

75 Ein solches Vorgehen mit zwei oder sogar mehreren Treffen wird von Rosenthal (2011, S. 161) und von Fuchs-Heinritz empfohlen (2009, S. 230) und auch von Riemann (1987, S. 34) angewendet.

76 Die verwendete Transkriptionskonvention findet sich im Anhang 2.

tenanalyse mitreflektieren zu können. Kurze oder längere informelle Gespräche gleich nach der Begrüßung, auf dem gemeinsamen Weg in ein Café oder bei der Verabschiedung noch unter dem Türrahmen brachten oft wichtige Informationen dazu, in welcher aktuellen privaten oder beruflichen Situation sich die interviewte Person gerade befand und welche Themen oder Probleme sie umtrieben. Außerdem gaben sie oft wichtige Hinweise darauf, wie die Personen ihre eigene Rolle im Rahmen des Interviews wahrnahmen und welche Rolle sie mir zuschrieben, etwa die Rolle einer Vertreterin der Pädagogischen Hochschule und damit einer Ansprechperson für Ausbildungsfragen oder auch die Rolle einer Kollegin mit ‹offenem Ohr›. Diese Informationen waren oft überaus nützlich, um die von Rosenthal beschriebene und für die Analyse so bedeutsame Gesamtgestalt (vgl. unter 6.1.5) der erzählten Lebensgeschichte besser zu verstehen.

6.2.3 Datenauswertung nach Schütze

Die Datenauswertung nach Schütze besteht aus sechs Analyseschritten, die nun kurz in ihrem Grundgedanken und in ihrer konkreten Anwendung für das vorliegende Projekt erläutert werden sollen:

(1) Im ersten Schritt, der *formalen Textanalyse*, wird der transkribierte Text nach formalsprachlichen Merkmalen strukturiert. Es werden zunächst die narrativen von den nicht-narrativen Textpassagen unterschieden und in der Folge die narrativen Textteile in ihre einzelnen Segmente gegliedert. Dabei dienen unter anderem die «Rahmenschaltelemente» (also zeitliche Markierer wie ‹dann›, ‹nachdem›, ‹bevor›) als formale Indikatoren, die anzeigen, wann eine Darstellungseinheit abgeschlossen ist und eine nächste folgt (Schütze 1983, S. 286; vgl. auch Kleemann et al., 2009, S. 80).

Diesen Analyseschritt habe ich unverändert übernommen und gemäß der Empfehlung von Glinka (2008, S. 15-16) beim Text der Haupterzählung vollumfänglich durchgeführt und beim Text der Nachfrageteile punktuell eingesetzt.[77]

(2) Den zweiten Schritt bildet die *strukturelle inhaltliche Beschreibung*. In diesem Schritt wird die kleinflächige Detailarbeit der Analyse geleistet, indem jedes der zuvor definierten Segmente in seinem Inhalt beschrieben wird (Schütze, 1983, S. 286; vgl. auch Riemann, 1987, S. 56). Dafür werden nebst der explizit formulierten Anteile auch die impliziten berücksichtigt (Glinka, 2009, S. 32). In dieser detailgenauen Analyse des erzählten Inhalts werden auf diese Weise

77 Dieses Vorgehen scheint nach vielseitiger mündlicher Auskunft der gängigen und auch bewährten Praxis zu entsprechen, fand sich aber nur bei Glinka (2008) in schriftlicher Form festgehalten.

erste Interpretationsansätze darüber entwickelt, wie das, was erzählt wurde, gemeint war und welche Handlungsweisen, Rollenverständnisse oder Handlungsbedingungen sich darin zeigen (Kleemann et al., 2009, S. 83). Anschließend werden diese kleinen Texteinheiten mit den von Schütze entwickelten Prozessstrukturen in Zusammenhang gebracht, indem Hinweise auf «festgefügte institutionell bestimmte Lebensstationen; Höhepunktsituationen; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe» (Schütze, 1983, S. 286) beachtet und die sich darin zeigenden Prozessstrukturen herausgearbeitet werden. Durch das Herausarbeiten dieser Aspekte des Erzählten kann in der Folge untersucht werden, wo sich ähnliche Handlungsbedingungen und Handlungsweisen auch über die einzelnen Segmente hinweg zeigen und als suprasegmentale Zusammenhänge größere Sinneinheiten bilden (Kleemann et al., 2009, S. 86).

Diesen Analyseschritt habe ich weitgehend nach Schütze'scher Anleitung und durchgängig im Schütze'schen Sinn durchgeführt:

Die detaillierte Beschreibung der einzelnen Segmente habe ich stets schriftlich ausformuliert, was einen erheblichen Arbeitsaufwand bedeutete, aber sehr oft zu interessanten Einsichten führte, die sicherlich durch die disziplinierende Schreibarbeit begünstigt wurden. Das schriftliche Ausformulieren verhalf auch zu einer nützlichen Selbstkontrolle beim Entwickeln von Lesarten, sodass gut erkennbar wurde, wenn Interpretationsansätze allzu vage blieben, entweder weil die entsprechenden Textstellen vieldeutig erschienen oder weil ich einen meinerseits einfließenden Bias vermutete und ein Korrektiv durch die Perspektive anderer brauchte. Solche Stellen konnte ich jeweils in Interpretationsgruppen besprechen und auf diese Weise überprüfen.

Auch bei diesem Analyseschritt habe ich – der Empfehlung von Glinka (2009, S. 23) folgend – in erster Linie mit der Haupterzählung[78] gearbeitet und aus den Nachfrageteilen ausgewählte Passagen zur Überprüfung oder Ergänzung beigezogen.

Bei der Herausarbeitung der Hinweise auf die Schütze'schen Prozessstrukturen habe ich insbesondere auf die Grundunterscheidung zwischen Handeln und Erleiden geachtet, da diese überaus hilfreich war beim Extrapolieren der Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit.

---

78 Die Haupterzählung ist das Resultat des jeweils ersten Teils des Interviews, bei dem die Erzählenden auf den Erzählstimulus hin möglichst ungehindert ihre Lebensgeschichte darlegen bis zu dem Punkt, an dem sie signalisieren, dass ihre Geschichte fertig sei. Daran schließen jeweils die beiden genannten Nachfrageteile an.

Im Verlauf der Analyse habe ich den vierten Analyseschritt zunehmend in diesen zweiten integriert.[79] Im vierten Schritt, der *Wissensanalyse*, sieht Schütze (1983) vor, die bislang ausgeklammerten nicht-narrativen, also deskriptiven und argumentativen Passagen gesondert zu betrachten und ihrer Textsorte entsprechend zu interpretieren. Gemäß Schütze geben die narrativen Passagen mehr Auskunft darüber, wie sich die Erlebnisse und Erfahrungen in der erzählten Zeit gestaltet haben, während die argumentativen Passagen den Erzählenden stärker zur Orientierung, Verarbeitung, Deutung, Selbstdefinition, Legitimation, Ausblendung oder Verdrängung dienen und in dieser anderen Funktion auch entsprechend anders interpretiert werden müssten. Diese Passagen könnten außerdem besser verstanden werden, wenn sie mit dem Gehalt aus den narrativen Passagen in Relation gebracht würden (ebd., S. 286-287; vgl. auch Schütze, 1987, S. 138-193). Hermanns (1991) hält als Erfahrungswert fest, dass sich beim Vergleich zwischen den Analysen aus den narrativen Interviewpassagen und den argumentativen Kommentaren der Erzählenden immer wieder zeige, dass die Menschen sehr viel mehr von ihrem Leben ‹wissen› und darstellen könnten, als sie in ihren Theorien über sich und ihr Leben aufgenommen hätten. Dieses Wissen sei «den Informanten auf der Ebene der erzählerischen Darstellung verfügbar, nicht aber auf der Ebene von Theorien» (ebd., S. 185; vgl. auch Rosenthal, 1995, S. 191).

Auch meine Erfahrungen in der Analyse autobiografischer Stegreiferzählungen haben schnell gezeigt, dass es sich lohnt, die Textsorten zu unterscheiden und gesondert, beziehungsweise in Relation zueinander zu analysieren. Allerdings war es mir gleichzeitig wichtig, stets mitreflektieren zu können, an welchen Stellen und in welchen Zusammenhängen die jeweiligen Passagen auftauchen, worauf sie also im Einzelnen Bezug nehmen oder womit sie gedanklich assoziiert sind und wie sie sich in den Ablauf und in die Gesamtgestalt der Darstellung eingliedern. Ich habe deshalb versucht, beide Anliegen während der gleichen Analysephase unter einen Hut bringen, indem ich die Textsorten unterschieden und sie in ihrer gegenseitigen Bezugnahme während dem Analyseschritt der strukturellen inhaltlichen Beschreibung entsprechend berücksichtigt habe.

(3) Darauf folgt der Schritt der *analytischen Abstraktion*. In diesem Schritt geht es darum, den analytischen Nahblick zu verlassen und stattdessen gewissermaßen eine Vogelperspektive auf die Daten einzunehmen, mit der die Gesamtformung in den Blick geraten kann. Dafür wird der Blick auf diejenigen

79 Van Felden (2012) hat festgestellt, dass ein solches Vorgehen sehr häufig angewendet werde (ebd., S. 342).

Aussagen aus dem zweiten Analyseschritt gerichtet, mit denen die Hinweise auf Prozessstrukturen herausgearbeitet wurden, zunächst bezogen auf die einzelnen Segmente, dann aber auch bezogen auf größere Sinneinheiten. Mit dem Augenmerk auf diese Aussagen soll nun die ganze Erzählung überblickt und ihre biografische «Gesamtformung» sichtbar werden, sodass die in den jeweiligen erzählten Lebensabschnitten dominanten Prozessstrukturen herausgearbeitet werden können (Schütze, 1983, S. 286).

Dieser Analyseschritt wurde ebenfalls im Schütze'schen Sinn durchgeführt. Das Herausarbeiten der dominanten Prozessstrukturen im Gesamtzusammenhang hat sich dabei mehrfach als Gewinn erwiesen, um das Erleben von Zugehörigkeitskontexten und den Umgang mit den entsprechenden Möglichkeitsräumen besser zu verstehen.

(4) Der von Schütze vorgesehene vierte Schritt der *Wissensanalyse* wurde – wie erwähnt – in der vorliegenden Arbeit bereits in den zweiten Schritt integriert.

(5) Der fünfte Schritt besteht darin, sich von der Einzelfallanalyse zu lösen und *kontrastive Vergleiche* zwischen unterschiedlichen Interviewtexten vorzunehmen, wobei die Vergleichsmomente vom angestrebten Erkenntnisinteresse abhängen (Schütze, 1983, S. 287). Dieser fünfte Schritt ist eng verbunden mit dem oben beschriebenen *theoretical sampling*, bei dem kontrastierende Fälle gesucht und sukzessive zueinander in vergleichenden Bezug gesetzt werden, sodass theoretisch relevante und typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen entdeckt werden können (Kleemann, 2009, S. 95).

(6) Der sechste Schritt hat schließlich zum Ziel, ein *theoretisches Modell* zu entwickeln, indem «die verschiedenen theoretischen Kategorien von Interesse» systematisch aufeinander bezogen werden, sodass «Prozessmodelle» entwickelt werden können, in denen spezifische Arten von «Lebensabläufen, ihren Phasen, Bedingungen und Problembereichen» und – je nach Erkenntnisinteresse – auch ihren Konstitutionsbedingungen extrapoliert worden sind (Schütze, 1983, S. 288).

Auch bei diesen beiden letzten Schritten folge ich dem Schütze'schen Grundgedanken und strebe an, durch das systematische Vergleichen zu generalisierbaren Aussagen über die Arten von lebensgeschichtlichen Erfahrungen unter ihren jeweiligen Konstitutionsbedingungen zu gelangen. Ich orientiere mich da-

bei aber zusätzlich an den typenbildenden Verfahren, die sich auf den von Max Weber (1988 [1922]) beschriebenen ‹Idealtypus›[80] berufen.

Gemäß Weber (1988 [1922]) soll in einem Idealtypus das Zusammenwirken von Ereignissen in ihrer Bedeutung und in ihrer Entstehungsgeschichte zum Ausdruck kommen können (ebd., S. 202-203). Dabei zielt die Formulierung des Idealtypus darauf ab, dieses Zusammenwirken so zu verdichten, dass sie auf mehrere Erscheinungen anwendbar ist. Der Idealtypus ist also kein Abbild der empirischen Realität, sondern «wird gewonnen durch einseitige *Steigerung eines* oder *einiger* Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen *Einzel*-erscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen *Gedanken*gebilde» (ebd., S. 191; Hervorhebungen im Original). Dieses Gedankengebilde ist also eine Konstruktion der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers, bei dem eine Form abstrakter Kohärenz hergestellt wird, wie sie sich in der Wirklichkeit nicht findet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 329). Auf diese Weise dient diese Konstruktion dem Prozess des ständigen Vergleichens, indem sie «eine überpointierte Gestalt des empirisch Vorfindlichen schafft», zu der die verschiedenen Fälle[81] ins Verhältnis gesetzt werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 330).

Es werden also schließlich unterschiedliche Idealtypen definiert, an denen die empirisch gewonnenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Typen deutlich werden und an denen die gewonnenen theoretischen Zusammenhänge, Strukturen und Muster wie auch deren theoretische Relevanzen aufgezeigt werden können (Kelle & Kluge, 2010, S. 112).

---

80 Der Begriff des ‹Idealtypus› wurde auch von Max Weber schon übernommen und geht begriffsgeschichtlich bis auf Aristoteles zurück (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 328).

81 Es ist dabei nicht selbstverständlich, dass sich die Vergleiche auf die Einheiten der befragten Individuen beziehen, es wäre auch denkbar, dass größere Einheiten wie etwa Familien oder Organisationen als Fälle betrachtet würden oder dass kleinere Einheiten wie Ereignisse oder Situationen die Bezugspunkte bilden für vergleichende Analysen. Im Rahmen der Biografieforschung ist es hingegen sinnvoll, angesichts des von Rosenthal so eindrücklich beschriebenen sinnhaften Gesamtzusammenhangs der erlebten und erzählten Lebensgeschichten (siehe unter 6.1.5) bei diesen Einheiten der befragten Personen zu bleiben (vgl. auch Kelle & Kluge, 2010, S. 86).

7. Falldarstellungen

Im nun folgenden Kapitel werden vier Fälle vorgestellt, die sich in ihren Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit stark voneinander unterscheiden und die deshalb zueinander in einen maximal kontrastierenden Vergleich gesetzt werden können. Zunächst werden zwei von ihnen rekonstruierend dargelegt (7.1 und 7.2), im Anschluss miteinander verglichen (7.3), um danach zwei weitere Fälle vergleichend hinzuzufügen (7.4, 7.5 und 7.6) und schließlich zu einer Übersichtsdarstellung der zentralen Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei diesen vier Fällen zu gelangen (7.7).

Die Darstellung der Fallrekonstruktionen erfolgt dabei nicht in der Reihenfolge der durchgeführten Analyseschritte (vgl. unter 6.2.3), sondern ergebnisorientiert, sodass die erwähnten zentralen Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowohl in den sinnhaften Zusammenhängen innerhalb der jeweiligen Einzelfälle wie auch am vergleichenden Horizont zwischen den Fällen deutlich gemacht werden können.

In den interpretierenden Rekonstruktionen wird die Absicht verfolgt, die «Eigenlogik biografischer Konstruktionsprozesse aus der Perspektive der KonstrukteurInnen möglichst angemessen» zu erfassen (Dausien, 2004, S. 320; vgl. auch unter 6.1.1). Um dieser Perspektive der Erzählenden nahe zu kommen, wird eine Darstellung gewählt, die auch sprachlich nah ist, sodass Ausdrucksweisen der Erzählenden häufig übernommen oder zitiert werden. Da sich die Erzählenden oft gedanklich in die Vergangenheit zurück und also gewissermaßen in ein damaliges Präsens versetzen, wird auch in der rekonstruierenden Darstellung häufig das Präsens verwendet. Diese Präsensform soll nicht implizieren, es handle sich um eine Darstellung von Fakten, die aussagen, ‹wie es wirklich war› (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1), vielmehr geht es dabei um den möglichst nahen Nachvollzug des Erzählten aus der Perspektive der Erzählenden.

Die Darstellungen werden anonymisiert, indem alle Namen durch Pseudonyme ersetzt und Ortsangaben lediglich mit neutralen Formulierungen wie etwa

‹H-Stadt› wiedergegeben werden. Stellenweise muss auf die Darstellung einzelner Episoden in den Lebensgeschichten verzichtet werden, um den Datenschutz gewährleisten zu können.[82]

Bei den Zitaten handelt es sich um Auszüge aus den Interviewtranskripten. Die Interviews wurden größtenteils auf Schweizerdeutsch durchgeführt und bei der Transkription auf Standarddeutsch übersetzt, wobei darauf geachtet wurde, den Sinn nach Möglichkeit nicht zu verändern. Zu diesem Zweck wurden mancherorts auch schweizerdeutsche Ausdrücke als solche belassen. Die Angaben zu den verwendeten Abkürzungen und zur Bedeutung der Zeichensetzung in der Transkription finden sich im Anhang (Anhang 2).

Die Darstellung der vier Fälle erfolgt jeweils entlang folgender Struktur:

- Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung
- Lebensgeschichte im Überblick
- Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrperson
- Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrer- respektive Lehrerin-Werdens
- Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrperson

7.1 LUCAS BENITO: WERBEN UM WERTSCHÄTZUNG FÜR ALLE

7.1.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Lucas Benito reagiert auf die Anfrage, ob er seine Lebensgeschichte erzählen würde, mit einer spontanen Zusage und nimmt sich für beide Gespräche je an einem Mittwochnachmittag Zeit. Die Gespräche finden auf seinen Wunsch hin in der Nähe seines Arbeitsorts in einem Café statt, wo er sich zuvorkommend darum bemüht, dass wir einen ruhigen Platz bekommen, damit die Tonaufnahme gut gelingen kann. Bei beiden Treffen spricht er ruhig und konzentriert, gleichzeitig auch sehr ausführlich und offen und lässt sich dabei mehrheitlich auf das Erzählen konkreter Erlebnisse ein, besonders im Rahmen der Haupterzählung.

82 Sollten Interviewte trotz dieser Anonymisierungen durch Leserinnen und Leser erkannt werden, so sind diese inständigst gebeten, sorgfältig und vertraulich mit den hier dargelegten Informationen umzugehen.

Der entstandene Text enthält dadurch einen hohen Anteil an narrativen Passagen, wobei auch deskriptive und argumentative Passagen eingeflochten sind und vor allem in den Nachfrageteilen etwas mehr Raum einnehmen. Er macht den Anschein, relativ mühelos einen kohärenten Sinnzusammenhang bilden zu können und sich dabei kaum mit Widersprüchlichem auseinandersetzen zu müssen.

7.1.2 Lebensgeschichte im Überblick

Lucas Benito kommt 1988 in der Schweiz als jüngerer von zwei Söhnen zur Welt. Seine Eltern sind davor aus Spanien in die Schweiz migriert, dies aus wirtschaftlichen Gründen und vermutlich schon damals mit der Absicht – zumindest beim Vater – eines Tages nach Spanien zurückzukehren. Vater und Mutter stammen beide aus Bauernfamilien und pflegen diese familiären Verbindungen, entsprechend erzählt Lucas Benito von regelmässigen Sommerferienaufenthalten mit der Familie auf den Bauernbetrieben der Großeltern in Spanien. Auch in der Schweiz werden die verwandtschaftlichen Beziehungen gepflegt, und es finden häufige Besuche unter denjenigen Verwandten statt, die ebenfalls in die Schweiz migriert sind. So schildert Lucas Benito etwa, wie sich die Schuhe der Verwandten vor der Wohnungstür getürmt und wie sie unter den Kindern mit viel Spaß in der kleinen Wohnung zusammen Fußball gespielt hätten.

Die Familie wohnt in einem Dorf mit einer Weberei-Fabrik, in der sowohl Lucas' Eltern arbeiten wie auch viele andere Migrantinnen und Migranten unterschiedlicher Herkunft, sodass Lucas auch das Wohnquartier als ein Quartier beschreibt, in dem man viele Sprachen hören konnte, unter anderem Türkisch, Italienisch und Schweizerdeutsch.

Es scheint, dass sich Lucas sowohl im familiären, verwandtschaftlichen und auch nachbarschaftlichen Umfeld sehr wohl fühlt. Zudem teilt er mit seinem Vater eine Leidenschaft für Fußball. Er spielt schon als kleiner Junge im Fußballclub des Dorfes und erzählt mit Stolz davon, wie seine Mannschaft mit all seinen Kollegen aus dem Einwanderungsquartier sehr erfolgreich wird.

Die Primar- und Sekundarschule durchläuft er im gleichen Dorf. Während seiner Sekundarschulzeit zeigt er sich als Fußballer so talentiert, dass eine Fußballkarriere zur Diskussion steht. Gemeinsam mit seinem Vater beschließt er aber, darauf zu verzichten und sich stattdessen auf die Schule zu konzentrieren. Er besteht die Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule, verzichtet aber auch auf diese Möglichkeit und wählt stattdessen den Weg in die Ausbildung zum Primarlehrer. Sein drei Jahre älterer Bruder geht an die Kantonsschule und arbeitet später in der Computerbranche.

Während Lucas' Ausbildungszeit trennen sich seine Eltern. Offenbar wollte der Vater nach Spanien zurückkehren, die Mutter aber nicht, sodass sie sich schließlich trennen und der Vater allein zurückkehrt.

Lucas Benito schließt seine Ausbildung ab und findet eine Stelle an einer Schule eines städtischen Einwanderungsquartiers. Zur Zeit des Interviews ist er 26 Jahre alt, hat bereits drei Jahre Unterrichtserfahrung auf der Mittelstufe und beabsichtigt, weiterhin an dieser Schule zu unterrichten. Außerdem denkt er daran, eine Familie zu gründen und sich in der Region seines Arbeitsortes eine Wohnung zu suchen.

7.1.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrer

Das nun folgende Unterkapitel ist an der Frage orientiert, welche außerberuflichen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit Lucas Benito gemacht und welche Umgangsweisen er damit entwickelt hat.

Lucas' Kindheit ist geprägt von einer Kernfamilie von Mutter, Vater und einem drei Jahre älteren Bruder. Seine freudvollen Erzählungen vom gemeinsamen Spielen als Kind mit seinem Bruder (bspw. Interview 5a, Z. 503-527) und das enge Verhältnis zu seinen Eltern, das im Verlauf der Interviews durchgängig deutlich wird, wenn die Eltern erwähnt werden (bspw. Interview 5a, Z. 320-334), weisen auf Erfahrungen frageloser Zugehörigkeit im Kreis der Kernfamilie.

Auch die verwandtschaftlichen Beziehungen unter den ebenfalls migrierten Familienangehörigen in der Schweiz bilden wohl ein wichtiges Bezugsnetz, insbesondere während Lucas' früherer Kindheit (Interview 6a, Z. 485-506). In seiner späteren Kindheit erlebt Lucas zu seinem Bedauern, wie fast alle seiner Verwandten nach Spanien zurückkehren. Erklärend und auch verständnisvoll fügt Lucas Benito an, viele aus seiner Familie seien «eben hierhergekommen um Geld zu machen sozusagen zu arbeiten, aus der Misere heraus / I: Ja. / E: sich herausarbeiten retten dann gingen sie zurück haben dann eine Bar eröffnet oder haben in einen Bauernhof investiert» (Interview 5a, Z. 890-895). Es mag sein, dass auch für Lucas' Familie die Frage der Rückkehr schon während Lucas' Kindheit latent im Raum steht, das kann allerdings nur vermutet werden.

Im Zusammenhang mit dieser verwandtschaftlichen Rückkehrmigration erwähnt Lucas Benito auch eine «spanische Kirche», in der man sich vor allem zu religiösen Feiern getroffen habe (Interview 5a, Z. 886). Dabei spielen die religiösen Themen für ihn und seine Familie eine untergeordnete Rolle:

«Bei uns daheim ist das [der religiöse Glaube, Anm. der Verfasserin] jetzt nicht so das Thema gewesen wir sind zwar in die Kirche an die Kommunion, und in Spanien sind wir dann jeweils .. nicht an den Gottesdienst aber dort sind wir jeweils halt bei den Familienanlässen dabei gewesen und sind an die Taufe und ich habe das Zeug mitgemacht.» (Interview 5a, Z. 880-884)

Die Kirche ist für Lucas› Familie vor allem ein Ort des Treffens und der verwandtschaftlichen Beziehungspflege, in Spanien ebenso wie in der Schweiz. Als viele aus der Verwandtschaft nach Spanien zurückkehren, hört Lucas› Familie auf, an den Feiern der ‹spanischen Kirche› teilzunehmen: «Wir sind dann auf einmal nicht mehr gegangen und das ist gerade so die Zeit gewesen als auch, viele aus der Familie eben Onkel von mir auf einmal auch zurück sind nach Spanien» (Interview 5a, Z. 888-890).

Nebst diesen familiären Zugehörigkeiten, die von seinen Eltern aktiv gepflegt werden, hat Lucas auch schon früh vielfältige Beziehungen unter den Kindern und Familien im Einwanderungsquartier, in dem er aufwächst. Dabei wird der Umstand der Einwanderung und der jeweiligen Herkunftsgeschichten von Lucas Benito durchgängig erwähnt, wenn er von seinen Kolleginnen und Kollegen spricht. Implizit drückt er damit aus, dass die Wanderungsgeschichte ein Moment ist, das seinen Freundes- und Kollegenkreis ausmacht und kennzeichnet. So spricht er etwa vom «albanischen Kollegen», vom «kongolesischen Kollegen» (Interview 5a, Z. 187) oder auch von jenem, der eine weit verzweigte Wanderungsgeschichte hat: «Ein, er ist, halb Sizilianer und halb Portugiese oder Angolese oder die Mutter ist Portugiesin, die in Angola aufgewachsen ist» (Interview 5a, Z. 666-667).

Beim Eintritt in den Kindergarten wird diese Normalität der Zugehörigkeit wohl zum ersten Mal in Frage gestellt: Lucas Benito beschreibt den Eintritt in den Kindergarten als einerseits etwas, das «normal» ist und andererseits etwas, das «anders» ist: «Ich bin, ganz normal im Kindergartenalter eingeschult worden, normal für mich im Sinne von dass ich mit den anderen Kindern in die Schule gehen konnte was anders gewesen ist ist dass ich einen Deutschkurs besuchen musste im ersten Kindsgijahr» (Interview 5a, Z. 23-26). Lucas erlebt seinen Schuleintritt also in dem Sinn als «normal», als er gemeinsam mit den anderen Kindern eingeschult wird und gleichzeitig als «anders», weil er für einen Deutschkurs von den anderen Kindern separiert wird. Allerdings ist er in dieser Separierung nicht allein, sondern teilt sie mit weiteren Kindern, darunter mit einem «albanischen Kollegen» und einer «serbischen Kollegin», mit denen er während dieses Kurses viel Spaß hat. Er erinnert sich beispielsweise, dass sie über die Aussprache der deutschen Wörter oft lachen müssen (Interview 5a,

Z. 605-608). Das mag allerdings auch ein Lachen sein, mit dem sie das Unangenehme an der Situation gemeinsam zu überspielen versuchen. Im Nachfrageteil des Interviews geht Lucas Benito etwas näher auf diese Erfahrung ein und reflektiert sie im Rückblick als eine Separierung, die schon ihre Berechtigung habe, denn es sei nützlich, die deutsche Sprache in einem separaten Intensivkurs zu lernen. Gleichzeitig sagt er: «aber es ist schon so, dort ich bin, nebst der Schule noch dort gewesen» (Interview 5b, Z. 458-459), was darauf hindeuten könnte, dass er die Separierung nicht als angenehm erlebt hat. Es ist bezeichnend, dass sich die Interpretation hier schwierig gestaltet, da Lucas Benito einer direkten Antwort eher ausweicht und damit vermutlich auch vermeidet, sich als Opfer der Verhältnisse darzustellen.

An anderer Stelle geht er weiter auf die Erfahrungen in seiner Sprachentwicklung ein und beschreibt das Erlernen der deutschen Sprache als einen schulischen Bereich, in dem er immer hinterher hinkt (Interview 5a, Z. 1093). Im gleichen Atemzug weist er aber auf die Erfahrung seines Bruders hin, der es als Älterer «ein bisschen schwerer» hat, während er als Jüngerer davon profitiert, dass er mit seinem Bruder schon sehr früh Schweizerdeutsch sprechen kann (Interview 5b, Z. 499-506).

Diese Art, mit einer Schwierigkeit umzugehen, erscheint hier prototypisch für eine Haltung, die sich in Lucas Benitos Erzählung an vielen Stellen zeigt: Er gesteht eine Schwierigkeit zwar ein, vermeidet dabei aber eine Darstellung als Opfer und weist stattdessen auf andere hin, die es schwerer hatten, in diesem Fall auf seinen Bruder. Zudem verweist er auf seine aktiven Handlungen – im Kontrast zu reaktivem Erleiden – hier etwa auf den Umstand, dass er nach einem Jahr den Deutschkurs verlassen darf, weil er das erforderte Niveau erreicht hat (Interview 5b, Z. 455-458). Dieses aktiv Handelnde zeichnet sich dabei durch etwas Kooperierendes aus, das die sozialen Beziehungen im Blick hat.

Auf diese erste Schulzeit, die durch ein «normal» und ein «anders» bestimmt ist, folgt nun eine Schulzeit, die sich für Lucas als eine «normale» und auch als eine «schöne Zeit» gestaltet. Er erzählt engagiert und mit offensichtlicher Freude von den Lehrerinnen und Lehrern, die er in guter Erinnerung hat und noch mehr von seinen Kolleginnen und Kollegen und dem, was sie in der Schulzeit zusammen erlebt haben.

Bezogen auf die Kindergartenzeit resümiert er: «Ich ist kann mich an eine mega schöne Zeit erinnern im Kindsgijahr das ist super gewesen wir sind wirklich kunterbunt gewesen dunkelhäutig und, ganz viele Schweizer Kinder halt im Kanton Schaffhausen, und, wir habens wirklich gut gehabt miteinander» (Interview 5a, Z. 31-34).

Zu seiner Erinnerung an die Unter- und Mittelstufenzeit erzählt er:

«Wir zwei [der albanische Kollege und ich, Anm. der Verfasserin] haben eben durch die Unterstufenzeit mit dem Kongolesen auch noch zusammen wir sind, zu dritt gewesen und noch ein Schweizer sage ich mal. Und eben halt auch noch ein paar andere Schweizer die halt gerade da gewesen sind wir Jungs haben gerne Seich gemacht, uund sind halt sagen wir mal die Buben gewesen in der Klasse. / I: Mhm. / E: Und ja man erinnert sich halt gerne momoll das sind schöne Zeiten gewesen, uund ja getschuttet haben wir viel, getschuttet haben wir viel. Uund in der Mittelstufenzeit hat es eben mit dem Albaner zusammen und dem Kongolesen zusammen bei .. auf einem Bauernhof von einem Mitschüler haben wir uns dann Mittwochnachmittags dann immer getroffen uund, eine Clique gebildet wir haben müssen, so Mutproben bestehen eben von, von ganz weit oben in den Heustock springen und so Sachen. Ich weiß noch ich bin immer so ein bisschen der Angsthase gewesen, die anderen sind gesprungen wie Vögel und gelandet und ich habe immer Angst gehabt zuerst habe ich nicht gewollt aber dann bin ich trotzdem .. ja. Ja dann sind sie eigentlich immer da gewesen ganz lieb und herzig. Und, ja das sind schöne Zeiten gewesen!» (Interview 5a, Z. 613-630)[83]

Es ist bezeichnend, dass in Lucas Benitos Erzählungen zu seiner Schulzeit der Bezug zu seinen Kollegen kaum je fehlt. Dieser Bezug scheint in Lucas› Erleben seiner Schulzeit einen zentralen Stellenwert einzunehmen. In den vorgängig genannten Passagen stellt Lucas Benito diese Bezüge in zweifacher Weise her: Einerseits sind da zunächst diejenigen, die «kunterbunt» sind und die er manchmal auch einzeln nach ihrer Herkunft benennt, etwa als «der Albaner» und «der Kongolese», und andererseits sind da noch die «ganz vielen Schweizer halt» oder «ein paar andere Schweizer die halt gerade da gewesen sind». In seinen Bezügen zeichnet er also einen inneren Kreis mit denjenigen der vielfältigen Herkunftsgegenden und Hautfarben und einen zweiten, weiteren Kreis mit denjenigen der «Schweizer», die «halt» auch gerade da sind.

Seine Rolle beschreibt er bei den Mutproben als diejenige eines «Angsthasen», der mit Bewunderung die mutigen Aktionen der Kollegen beobachtet. Dieses Erzählen drückt ein vertrauensvolles Verhältnis aus, das die Eigendarstellung als «Angsthasen» zulässt.

Gleichzeit ist naheliegend, dass er hier mit der Darstellung seiner Rolle als «Angsthase» auch kokettiert, beziehungsweise das Kollegiale und Freundschaftliche ganz bewusst ins Zentrum stellt. Während seiner Kindheit ist er nämlich im gemeinsamen Fußballspiel besonders talentiert, sodass er etwas später als Nachwuchstalent auch besonders gefördert wird (siehe Ausführungen im nachfol-

83 Das schweizerdeutsche ‹Seich› lässt sich übersetzen mit ‹Blödsinn›. ‹Tschuttä› (in «getschuttet») ist ein schweizerdeutscher Ausdruck für ‹Fußball spielen›.

genden Unterkapitel). Diesem Herausragen setzt er etwas entgegen, indem er das Herausragen als Einzelner mit den Bezügen zu den guten Kollegen und dem «Wir» als Team sofort relativiert:

«Ich bin recht gut gewesen im Tschutten, also ich habe recht Erfolg gehabt ich habe, als ich dann als es dann Richtung Oberstufe gegangen ist, ist es dann auch im Fußball aufwärts gegangen wir sind größer geworden viele aus unserer aus der Klasse sind mit mir auch im Fußballclub gewesen wir sind wirklich stark gewesen.» (Interview 5a, Z. 73-77)

Mit diesem «Wir» seines Teams bezieht er sich dabei wiederum auf seine Kollegen aus dem Einwanderungsquartier, aus dem «die meisten» im Fußballclub des Dorfes seien und das trotz des kleinen Dorfes «eine der erfolgreichsten Mannschaften» des ganzen Kantons geworden sei (Interview 5a, Z. 119-121). Wiederum taucht hier also Lucas› innerer Kollegenkreis als der präferierte und nähere auf, auch als derjenige, der mit Fußball und mit einer erfolgreichen Mannschaft verbunden ist.

Dieses gemeinsame Fußball Spielen ist zweifellos ein Ort fragloser Zugehörigkeit für Lucas Benito, sowie außerdem ein Ort, an dem er eine starke Position einnimmt. Er nennt den Fußballsport seine «Welt», an der er sich festhält: «Ich habe mich wirklich an dem festgehalten und das ist so meine Welt gewesen das Fußball» (Interview 5a, Z. 108-109).

Das Bild der «Welten» behält Lucas Benito in seiner weiteren Erzählung bei und schildert, wie sich seine Zugehörigkeits-‹Welten› allmählich von der ‹Fußballwelt› zur ‹Musikwelt› und danach in die ‹Drogenwelt› verschieben:

Zunächst bezieht er sich mit den ‹Welten› auf die erwähnte ‹Fußballwelt›, in der er so erfolgreich ist, dass während seiner Zeit an der Oberstufe eine Fußballkarriere zur Diskussion steht, die er aber schließlich verwirft (siehe Ausführungen im nachfolgenden Unterkapitel).

Nach dem Aufgeben einer möglichen Fußballkarriere orientiert sich Lucas vermehrt an den neuen Hobbies, die bei ihm und seinen Kollegen aktuell werden, darunter insbesondere Hip Hop und Breakdance verbunden mit einem neuen Kleidungsstil und dem Rauchen von Marihuana:

«Wir haben dann, eben. [atmet aus] Sind so ein bisschen ein kiffendes Pack geworden also wir haben ab und zu mal zusammen Jointli geraucht und dadurch bin irgendwie vom Sport in die Welt Hip Hop hinein gekommen man hat auch angefangen nicht mehr sich so anzuziehen wie die Mutter es will, sondern man hat sich ein bisschen legerer angezogen hat irgendwie dazugehören wollen.» (Interview 5a, Z. 157-162)

Dabei gibt Lucas mit seinen Kollegen die ‹Fußballwelt› nicht ganz auf, aber moduliert sie in der Gestaltung, sodass die ‹Fußballwelt› und die ‹Musikwelt› zusammenkommen:

«diese Musik hat uns halt dann auch so bei Fußballausflügen also sagen wir mal bei Fußballnachmittagen begleitet auf einmal hat der Kollege da, der albanische Kollege, auf einmal seinen Radio dabei gehabt und dann eben ist Hip Hop gelaufen und, wir haben alle getschuttet und .. Joints sind rumgegangen also die zwei Welten haben sich so wie getroffen.» (Interview 5a, Z. 172-176)

Mit der Zeit wird aus dem bloßen Konsumieren dieser Musik auch ein eigenes Tun, indem sich die Kollegen im Tanzen von Hip Hop versuchen, auch in Breakdance und Rap. Auf das gemeinsame Musik Machen und Tanzen folgen Experimente mit Drogen, die über ein harmloses «Jointli» hinaus gehen. Lucas probiert auch härtere Drogen wie Kokain und gerät in diesem Zusammenhang in unangenehme Begegnungen mit der Polizei. Dabei spielt er selbst nur die Rolle von jemandem, der in etwas hinein gerät, sich aber nicht aktiv beteiligt.

Zu dieser Zeit trennen sich Lucas› Eltern, da sein Vater nach Spanien zurückkehren und seine Mutter aber in der Schweiz bleiben möchte. Diese Trennung bewegt Lucas sehr. Er sieht sich auch selbst vor ein Entweder-oder gestellt zwischen der Schweiz und Spanien und macht sich Gedanken zu seiner eigenen nationalen Zugehörigkeit. Er meint, dass er sich «irgendwie» von da in der Schweiz fühlt (Interview 5a, Z. 310-311), sodass er froh ist, dass seine Mutter bleibt und vermutet, sie habe «die Schweiz irgendwie gern bekommen» (Interview 5a, Z. 307). Mit dem «irgendwie» drückt er aus, dass diese Verbundenheit mit der Schweiz sowohl bei ihm wie auch bei seiner Mutter eine «irgendwie»-Verbundenheit ist, also keine eindeutige oder fraglose.

Gleichzeitig ist er sehr enttäuscht, dass zu seinem Vater nun eine solche Distanz entsteht, die er durchaus nicht nur als eine physische, sondern auch als eine emotionale erlebt und sagt, seit der Trennung sei es einfach «nicht mehr das gleiche» (Interview 5a, Z. 297).

Er beschreibt diese Zeit als eine, in der es ihm «wirklich schlecht» (Interview 5a, Z. 710) geht. Die Trennung der Eltern, die zunehmende Orientierung an der Drogenszene und die Begegnungen mit der Polizei kommen in dieser Zeit alle zusammen, sodass er sich dazu entschließt, einiges zu verändern:

«Dann habe ich ein halbes Jahr Pause genommen an der PH bin nach Spanien gegangen den Vater besuchen, uund .. das ist das Koka also das Kokain habe ich, habe ich eben wie gesagt wie, so mal probiert gehabt jeweils im Ausgang und so, das habe ich dann einfach

müssen ich habe Abstand nehmen müssen davon ich habe gemerkt ‹Hey das bin nicht mehr ich!› Ich bin selbst erschrocken wie ich auf einmal mit Leuten mit denen ich eigentlich gut auskomme wie keinen Kontakt mehr habe! Und ich habe mich gefragt ‹wieso wieso?› Und irgendwie hat was in mir drin gesagt ‹Das ist es. Du musst Abstand nehmen davon das bist nicht du!› / I: Mhm. / E: Halt auch Probleme mit der Polizei oder? Also es sind immer auf einmal es sind auf einmal immer mehr Leute da gewesen die damit zu tun haben .. auf einmal auch, bin ich im Auto mit einem unterwegs und ich weiß von nichts und lande auf einmal, durch zwei starke Arme am Boden mit Handschellen am Rücken. Und dort also spätestens dann glaube ich habe ich gemerkt oder gespürt dass das kein guter Weg ist für mich.» (Interview 5a, Z. 712-728)

Lucas Benito verlässt daraufhin die Drogenszene vollständig und behält aber sein Interesse an der Musik bei.

Im Rückblick erzählt Lucas Benito die Beweggründe für diese Veränderungen also mit einem starken Bezug zu zwei Trennungsgeschichten: Erstens ist es das Getrenntsein vom Vater, das ihn veranlasst sein Studium für ein halbes Jahr zu unterbrechen und seinen Vater in Spanien zu besuchen. Zweitens ist es sein Erschrecken darüber, dass er mit Leuten, mit denen er eigentlich gut auskommt, keinen Kontakt mehr hat. Erneut bestätigen sich hier damit seine starken Zugehörigkeitsbezüge zu seiner Kernfamilie und auch zu seinem engeren Kreis von Kolleginnen und Kollegen.

Dass ihn Trennungen sehr bewegen, verdeutlicht Lucas Benito auch mit der Erzählung weiterer Trennungserfahrungen, etwa der Trennungserfahrung von zwei nahestehenden Kollegen, die während Lucas› Sekundarschulzeit wegziehen, was Lucas sehr bedauert:

«Im Verlauf von diesen, Jahren sind zwei wichtige, Personen aus meinem Leben so ein albanischer Kollege und ein kongolesischer Kollege er ist der dunkelhäutige und der albanische ist so wie ich ein hellhäutiger, mit den zweien habe ich viel zu tun gehabt miteinander wir haben zusammen getschuttet von klein auf. Und die sind eigentlich wie aus B-Dorf rausgezogen, und, zwar ist der albanische, ein bisschen vorher gegangen weil sein Bruder in einem Autounfall, gestorben ist und dann hat der Vater irgendwie Arbeit bekommen hat an einem anderen Ort es ist ganz turbulent gewesen auf einmal ist er weg gewesen, und wir sind alle erschrocken als wir das gehört haben […] uund, der Kongolese ist auch weggezogen.» (Interview 5a, Z. 186-197)

Bei beiden dieser guten Kollegen führen die Wege später wieder mit Lucas zusammen: Um seinen «albanischen Kollegen» macht sich Lucas große Sorgen und vermutet, dass es ihm sehr schlecht geht nach dem plötzlichen Tod seines

Bruders. Er ist irritiert darüber, dass er lange nichts von ihm hört (Interview 5a, Z. 642-652) und umso erfreuter, als er ihm Jahre später ganz zufällig wieder begegnet: «Nein der ist herzig gewesen der Moment ein schöner Moment gewesen. Ich habe mich richtig gefreut über ihn und, wir haben alle lachen müssen. […] Wir sprechen heute noch darüber oder über diesen Moment» (Interview 5a, Z. 684-690). Auch mit dem «kongolesischen Kollegen» kommt er wieder zusammen und sagt, dass sie «sehrsehrsehr gute» Kollegen seien und sich an Weihnachten jeweils besuchen würden: «Daheim an an einem Weihnachtsfest gehen wir beieinander vorbei und so .. Genau. Er ist so eine wichtige Person, in meinem Leben .. nebst der Familie halt» (Interview 5a, Z. 541-543).

Diese Episoden zeigen, dass Lucas Benito Trennungen als höchst unangenehm erlebt und das Wiederzusammenkommen als sehr wichtig erachtet. Er scheint sich auch gern dafür zu engagieren, dass Beziehungen in einer guten Weise erhalten bleiben oder sich nach Distanzierungen wieder stärken. Entsprechend taucht an vielen Stellen seiner Erzählungen der Hinweis auf, er würde mit der erwähnten Person «bis heute» oder «heute noch» im Kontakt sein (Interview 5a, Z. 1633; 1352).

In diesem kollegialen Beziehungsnetz, das er aktiv pflegt und das ihm offensichtlich sehr wichtig ist, nimmt er die Rolle eines kollegialen Teamplayers ein. So betont er beispielsweise die Fußballerfolge der Dorfmannschaft als ein «Wir» und erwähnt seine individuellen Erfolge nur am Rand (Interview 5a, Z. 73-77). Dabei verliert er auch diejenigen nicht aus dem Blick, die sich von seinem Kollegenkreis oder «Team» entfernen, etwa einen Kollegen, der drogenabhängig wurde und zu dem er aber dennoch den Kontakt halten konnte (Interview 5a, Z. 452-454).

Besonders bemerkenswert erscheint in diesem kollegialen Beziehungsnetz, dass Lucas Benito konsequent jeden einzelnen und jede einzelne daraus mit dem Verweis auf seine oder ihre Herkunft benennt. Oft folgt darauf eine kurze Erzählung zum familiengeschichtlichen Hintergrund, der mit ebendieser Herkunft zusammenhängt.

So erzählt Lucas Benito beispielsweise von seinem «albanischen Kollegen», dass sie sich einmal bei ihm zu Hause ein Video gemeinsam angesehen hätten, auf dem Häuser im Kosovo mit Einschusslöchern aus dem Krieg zu sehen waren: «und dann hat er gesagt ‹Schau jetzt musst du schauen das ist unser Haus!› Und dann sieht dann habe ich einfach ein Haus gesehen mit Löchern und, an das an diese Bilder kann ich mich irgendwie erinnern» (Interview 5a, Z. 636-639).

Nebst den Herkunftsgeschichten interessiert sich Lucas Benito als Jugendlicher und Erwachsener auch zunehmend für die verschiedenen Formen von Religiosität, die er bei seinen Kollegen und Kolleginnen kennenlernt. Er erzählt etwa

von einer türkischen Familie, bei der er im Ramadan am abendlichen Fastenbrechen teilnehmen darf: «mit denen ich an einem Ramadanfest habe Reis mit Lamm essen dürfen, oder fasten eben warten bis um 5 Uhr 45 und nicht vorher oder so .. und erst dann essen» (Interview 5a, Z. 875-878).

Unter Lucas' Kollegen gibt es auch einen Kollegen im engeren Kreis, dessen familiäre Wurzeln nicht außerhalb der Schweiz liegen. Dennoch wendet Lucas Benito auch bei ihm eine Herkunftsbezeichnung an und nennt ihn den «Bündner Kollegen». Analog zu den episodischen Erzählungen über die herkunftsbedingten Besonderheiten seiner Kolleginnen und Kollegen, berichtet er hier von einem Ausflug ins Bündnerland, wo Lucas ins Haus der Eltern seines Bündner Kollegen eingeladen wird und eigens vom Vater erjagtes Hirschfleisch essen darf: «Er hat mich auch einmal ins Bündnerland mitgenommen gehabt zum Haus von seinen Eltern, und dort habe ich Hirschfleisch probiert .. das ist noch spannend gewesen so dunkel halt, also Trockenfleisch (3) aber nicht aus dem Laden sondern wirklich vom Vater gejagt» (Interview 5a, Z. 1356-1360).

Außerdem erzählt er von den Herkunfts- und Migrationsgeschichten seiner beiden Großväter in Spanien, die beide Migrationserfahrungen gemacht haben, als sie während des Franco-Regimes in anderen Ländern Arbeit gesucht haben. Der eine Großvater war dafür in den Niederlanden, der andere zuerst in Brasilien, danach in Deutschland. Lucas Benito gibt im Interview eine Erzählung wieder, die ihm besonders geblieben ist und die einerseits die tiefe soziale Position des Großvaters im Ausland deutlich macht, andererseits aber auch seinen würdevollen Umgang mit dieser Position und mit seiner Migrationsgeschichte, von der er mit Stolz erzählt.

«Und ja dann haben sie mir erzählt was so, was so gewesen ist eben dass, der der in Deutschland gewesen ist, der hat mir halt von der Arbeit erzählt uund [räuspert sich].. dass er Mühe gehabt hat mit dem Deutsch lernen es ist zwar gegangen aber eben nur die wichtigsten Wörter man hat nicht wirklich Umgang mit deutschen Bürgern gehabt, man ist nicht mit denen in den Ausgang oder so, uund hat dann, ja jeweils den Chef in einem Mercedes vorfahren sehen oder so. Uund dass sie einfach so die Arbeiter gewesen sind und es sind in Deutschland viele Türken gewesen .. die dazumals angekommen sind. Mit ihm. Das hat er mir erzählt gehabt. Viele, türkische Migranten Immigranten. Ja das ist mir geblieben (3) und ja er ist ein bisschen stolz auf sich gewesen merke ich jetzt im Nachhinein er hat immer er hat gern erzählt also er hat sich dann ein bisschen aufgerichtet und hat dann erzählt oder?» (Interview 5a, Z. 965-977)

Es erscheint keineswegs selbstverständlich, dass familiäre Migrationsgeschichten in einem Interview mit einem Gegenüber, das vermutlich als sehr schweize-

risch wahrgenommen wird, in dieser Ausführlichkeit und mit so viel Nachdruck auf ihre Bedeutsamkeit hin berichtet werden. Es ist daher naheliegend, dass Lucas Benito hier sehr bewusst einen würdevollen, stolzen Umgang mit den Migrationsgeschichten zum Ausdruck bringt und das durchaus auch im Sinn einer Kontrastierung zum gängigen Diskurs in der Schweiz, in dem Migration wohl eher als etwas Negatives erscheint, etwas zu Rechtfertigendes, möglicherweise sogar etwas Beschämendes.

Auch das von Lucas Benito gepflegte und geprägte Beziehungsnetz unter den Kolleginnen und Kollegen mit den vielfältigen Herkunftsgeschichten hat den Charakter von etwas Kontrastierendem. Es stellt etwas Eigenes dar, das sich von einem Beziehungsnetz in der schweizerischen Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Die Betonung der Herkunft erscheint dabei wie ein Markenzeichen im Sinn einer positiven Selbstzuschreibung. Es liegt allerdings auf der Hand, dass diese positive Selbstzuschreibung auch eine Reaktion ist auf erlebte negative Fremdzuschreibung. Lucas deutet solche Erfahrungen negativer Fremdzuschreibungen oder Begrenzungen bei sich selbst nur an, indem er sagt: «ich habe dort durch müssen immer dass man immer wieder anstößt und man merkt he man ist eigentlich jemand mit Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 686-688). Seine Kollegen sind zum Teil weit mehr davon betroffen, wobei Lucas die an sie gerichteten Angriffe an ihrer Seite indirekt ebenfalls miterlebt, etwa aggressiven Rassismus durch Rechtsextreme, der gegen «den Kongolesen» gerichtet wird:

«Dann sind wir dorthin und dann haben sie ihm ‹Neger› gesagt das sind so, sagen wir mal rechts, versierte gewesen so [räuspert sich] Jugendliche in unserem Alter die Springerstiefel getragen hat und ihren Kopf ra kahlrasiert, die haben meinem Kollegen dann eben, ‹Neger› gesagt, uund haben uns herumgeschupft. […] haben sie uns dann auf dem Eis ist es gewesen, umgehauen .. und in den Rücken gekickt und so, und ich weiß noch wir sind aufeinander gelegen dass sie nicht ins Gesicht schlagen können .. sind dann noch aufgestanden und sind an die Bar. Und die uns nach oder? Also wir sind drunter gekommen. Wir haben Schläge in die Beine in den Rücken in den Bauch bekommen ins Gesicht zum Glück nicht .. uund ja? .. Es ist kein schöner Tag gewesen das weiß ich noch ganz genau.» (Interview 5a, Z. 1590-1605)[84]

84 Das schweizerdeutsche ‹Schupfä› (in «herumgeschupft») kann übersetzt werden mit ‹stoßen›.

Zusammenfassend zeigen sich in diesem außerberuflichen Teil von Lucas Benitos Lebensgeschichte eine Reihe unterschiedlicher *Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit:*

Die Kernfamilie bildet während seiner Kindheit einen Ort fragloser Zugehörigkeit und wird erst später in seiner Zeit als Jugendlicher und junger Erwachsener etwas brüchig, als viele Verwandte nach Spanien zurückkehren und schließlich auch Lucas› Vater nach Spanien zurückmigriert, seine Mutter und sein Bruder aber in der Schweiz bleiben.

Einen weiteren Ort bedeutsamer Zugehörigkeit findet Lucas in seinem kollegialen Beziehungsnetz, das er insbesondere im Sinn eines engeren Kreises unter den Kolleginnen und Kollegen mit den vielfältigen Herkunftsgeschichten zeichnet, während es für ihn einen weiteren Kreis der «Schweizer» gibt, die «halt» auch noch da sind, zu denen sein Bezug aber deutlich schwächer ist.

Dieses Beziehungsnetz findet und pflegt Lucas zunächst unter den Spielkameraden im Einwanderungsquartier, in dem er aufwächst, dann im Fußballclub des Dorfes, in dem er als talentierter Fußballer eine starke Position einnimmt, danach auch im Rahmen seiner gesamten Schulbildungs- und Ausbildungszeit und schließlich über ein gemeinsames Interesse an Musik.

In diesem Beziehungsnetz scheinen unterschiedliche natio-ethno-kulturelle Aspekte als eine Art Markenzeichen der Zugehörigkeit zu gelten und werden von Lucas Benito entsprechend erzählend akzentuiert, etwa die unterschiedlichen Hautfarben, Herkunftsgeschichten oder religiösen Praktiken. Es ist naheliegend, dass dieses Beziehungsnetz außerdem mit den sozioökonomischen Dimensionen der Arbeiterschicht eng verwoben ist, da viele seiner Kolleginnen und Kollegen aus Migrationsfamilien kommen, die aus wirtschaftlichen Gründen migriert sind.

Diese bewusst positiv konnotierten natio-ethno-kulturellen Aspekte als Markenzeichen der Zugehörigkeit können außerdem überzeugend als Reaktion gelesen werden auf negativ erlebte Fremdzuschreibungen oder sogar rassistische Angriffe, von denen Lucas' Kollegen weit stärker betroffen sind als er selbst und die er aber durch sie ebenfalls miterlebt.

Die Schulzeit erlebt Lucas als eine gute Zeit, in der es «einfach läuft», sodass er als Sekundarschüler auch die Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule offenbar mühelos besteht. Einzig ganz zu Beginn seiner Schulzeit erlebt er eine Separierung zur Förderung seiner Deutschkompetenzen, was er als einen Teil bezeichnet, der «anders» war als «normal» und den er im Rückblick zwar wohl als unangenehm, aber auch als zweckmäßig betrachtet.

Im Umgang mit diesen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit werden folgende Charakteristika deutlich:

Lucas Benito ist viel daran gelegen, dass sein familiäres und kollegiales Beziehungsnetz langlebig und stabil ist. Er engagiert sich dafür, indem er die Beziehungen aktiv pflegt und sich auch nach Trennungen darum bemüht, dass die Beziehungen wiederhergestellt oder gestärkt werden können.

Dabei bezieht sich dieses aktive Bemühen insbesondere auf den engeren Kreis von denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die wie Lucas selbst eine familiäre Wanderungsgeschichte haben. Lucas' Interesse an diesen Herkunfts- und Wanderungsgeschichten drückt aus, dass er diese Kollegen aus deren eigenem Erleben heraus verstehen möchte und dass er einen bewusst würdevollen und stolzen Umgang mit den Herkunfts- und Wanderungsgeschichten pflegen will.

Das Interesse und die Akzentuierung der Herkunftsgeschichten dient außerdem dazu, den engeren kollegialen Kreis von einem weiteren Kreis zu unterscheiden, möglicherweise auch davon abzugrenzen.

Diese Abgrenzungen kommen in Lucas Benitos Geschichte nur sehr indirekt zum Ausdruck, weil er auf Widerstände oder Schwierigkeiten, denen er begegnet, mit einem sanften Handeln reagiert, sich also weder in einer Opferrolle sieht noch sich zu den Widerständen konfrontativ verhält.

Als Bild mag hier passen, an einen geschickten Fußballer zu denken: Lucas Benito dribbelt um die Schwierigkeiten oder Widerstände herum, nutzt seine Möglichkeitsräume aus, spielt darin sein Spiel und behält dabei als Teamplayer sein Team im Blick, indem er die Verbindungen sucht, pflegt und Getrenntes wieder verbindet.

Sein Team setzt sich dabei insbesondere aus den Kolleginnen und Kollegen mit den vielfältigen Herkunftsgeschichten zusammen, während es auch noch ‹Andere› gibt. Diese ‹Anderen› kommen kaum zum Ausdruck, was hier als Folge des geschickten darum herum Dribbelns gesehen werden kann, mit denen erlebte Differenz oder Begrenzung wenig zum Ausdruck kommen, aber doch vorhanden und für ihn gut spürbar sein mögen:

«Ich denke mal ich bin ein toleranter Mensch (3) also ich höre auch einem Rechtsextremen zu, weil, ich mal gelernt habe dass jeder Mensch eigentlich oder jedes Kind im Kern ja gut ist .. ich höre auch einem Linksextremen zu, und jetzt meine Einstellung gegenüber gemeinsam .. men oder eben verschiedenen Menschen. (4) Also ich denke mal eben (4) eben es ist es ist etwas uh Schönes anständig zu sein und andere zu akzeptieren und das geht eigentlich nur wenn man sich selber, ja wenn man mit sich selber sagen wir mal zufrieden ist, sich selber auch kennt und weiß warum man jetzt solche Menschen oder solchen Menschen gegenüber sensibler ist, oder offener .. uund .. ja? also .. ich probiere halt

mich auch zu kennen, oder kennenzulernen in meinem Leben uund .. das glaub schafft man glaube ich nur wenn man nicht gerade vor-urteilt ich probiere es wirklich also, eben (6) also was ich gelernt habe ist dass, eben es gibt verschiedene Menschen und manchmal zieht man sich an manchmal halt nicht und, das kann sich auch nach zehn Jahren ein bisschen ärn ändern oder dass man sich dann vielleicht weniger oder eben, dass vielleicht dann, dass man sich dann vielleicht wie näher kommt oder weniger nah wie auch immer in Gesprächen sei es unter Männern oder zwischen Frau und Mann, uund (3) sagen wir mal ich sage mal ich bin ein toleranter Mensch. Ich kann gut zuhören und ich finde das auch wichtig (3) ja und weiter kann ich mich eigentlich gar nicht beschreiben es ist wirklich das das .. ja. Also ich bin jetzt eine Generation Mensch oder ein ich bin jetzt ein Secondo der wenn ich nach meiner Na Heimat gefragt werde eigentlich zwei Sachen angebe oder ich sage von hier, aber .. ich kenne auch einen andern Fleck. Ich fühle mich auch dort daheim.» (Interview 5b, Z. 1149-1174)

7.1.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrer-Werdens

Im Folgenden werden jene Teile der Geschichte noch einmal genauer betrachtet, bei denen es um die Fragen der Berufswahl und um Lucas Benitos Werdegang zum Primarlehrer geht.

Wie bereits erwähnt, sieht sich Lucas während seiner Zeit an der Oberstufe «auf einmal» mit der Frage einer Fußballkarriere konfrontiert. Das von ihm eingebrachte «auf einmal» weist dabei darauf hin, dass er eine solche Laufbahn keineswegs krampfhaft sucht, sondern dass sie ihm eher unverhofft zufällt und – wie er explizit sagt – darauf beruht, dass ihm Fußball einfach Spaß macht, dass er eben «gerne» spielt: «Auf einmal Leute gehabt die mich herumgefahren haben und italienische Namen gehabt haben, lange Haare, gegelt, es ist wirklich gut gelaufen im Fußball ich habe ich bin schnell gewesen ich habe gerne getschuttet vor allem» (Interview 5a, Z. 1053-1057).

Diese für ihn überraschenden Möglichkeiten veranlassen ihn, eine solche Karriere ernsthaft zu erwägen, gleichzeitig aber auch daran zu zweifeln, ob er es denn wirklich bis ganz weit oben schaffen würde. In diesen Erwägungen spielt die Haltung des Vaters eine zentrale Rolle. Lucas Benito sagt, sein Vater sei nicht einer, «der gesagt hat «Schmeiß die Schule. Doch du schaffst es eines Tages in Barcelona oder in Madrid zu spielen» (Interview 5a, Z. 112-115). Vielmehr weist der Vater ihn auf das Risiko hin, das er eingehen würde, wenn er ein so hohes und unsicheres Ziel anstreben und dafür gleichzeitig seine Schulbildung vernachlässigen würde.

In den folgenden Ausführungen wird deutlich, dass Lucas Benito die Haltung seines Vaters in einem Kontrast erlebt zu derjenigen anderer Väter, die bezüglich der Fußballkarriere ihrer Söhne ehrgeiziger sind. Seinen eigenen Vater hingegen schildert er als einen ruhigeren, auch bescheideneren Mann, der auf die Schulbildung seiner Söhne großen Wert legt und ansonsten nicht hoch hinaus möchte:

«Uund eben wie gesagt mein Vater ist jetzt nicht der Vater gewesen wie, türkische Kollegen die ich gehabt habe die Väter sind bei *jedem* Match dabei gewesen haben *alles* gegeben haben mit dem *Trainer* gesprochen […] mein Vater nicht mein Vater ist eher der ruhige gewesen der gearbeitet hat, daheim den Garten gepflegt, uund ja der Schule Wichtigkeit geschenkt oder Aufmerksamkeit geschenkt gehabt hat an Elterngesprächen dabei gewesen ist (3) so.» (Interview 5a, Z. 1062-1070)

Als es darum geht zu entscheiden, ob sich Lucas nun wirklich auf die Laufbahn eines Fußballers einlassen solle, findet ein Gespräch statt zwischen ihm und seinem Vater. Schließlich entscheidet Lucas, diese Laufbahnchancen aufzugeben und seiner Schulbildung Priorität einzuräumen:

«also wir haben darüber gesprochen gehabt so kurz das angesprochen und sind dann beide oder ich bin dann zum Entschluss gekommen nein ja nein ich konzentriere mich jetzt lieber auf die Schule. Sozusagen. (3) Ja also ich wäre heute gerne Profi oder? Ich würde gerne bei Real Madrid ein paar Millionen im Jahr verdienen .. aber eben (4) vielleicht hätte es eben für den FC Schaffhausen gereicht oder so für einen Stammplatz in einer, der zweiten Liga.» (Interview 5a, Z. 1071-1078)

Die Formulierung «sind dann beide oder ich bin dann zum Entschluss gekommen» deutet darauf, dass der Vater auf die Entscheidung zwar großen Einfluss hat, dass Lucas aber selbst die Verantwortung dafür übernehmen möchte und dem Vater keine Vorwürfe macht, dies zumindest aus der Sicht zur Zeit des Interviews. Gleichzeitig äußert er schon auch seine Wehmut über diese unversucht gebliebene Chance, räumt dann aber auch sofort und in ebenfalls bescheidener Haltung ein, dass es möglicherweise ohnehin nur für einen tieferen Platz in der Fußballerhierarchie gereicht hätte.

In diesen Schilderungen wird ein Kontrast deutlich zwischen einerseits den ehrgeizigen Vätern, die sich für die Aufstiegschancen ihrer Söhne einsetzen und andererseits der Haltung von Lucas› Vater, der lieber der Ruhige ist, den Garten pflegt und an Elterngesprächen der Schule dabei ist. Lucas Benito scheint die Haltung des Vaters – auch seines Herkunftsmilieus – durchaus zu schätzen und

sie auch selbst einzunehmen, muss dafür aber bei seinen Laufbahnmöglichkeiten zurückstecken, was er wiederum auch bedauert.

Auf dieses Bedauern oder diese Enttäuschung weist auch der Fortgang der Erzählung hin, denn nachdem Lucas Benito zuvor davon berichtet hat, es sei «alles aufwärts gegangen», bewertet er die Fortsetzung als einen Abwärtstrend (Interview 5a, Z. 146):

> «nachher, irgendwie habe ich, mit Kollegen zusammen angefangen rauchen uund, nebst dem Rauchen ist auch das Kiffen dazu gekommen, uund wir sind nicht mehr so die jungen nur Fußballkonzentrierte [lacht] ja? Nicht mehr die Bande gewesen, sondern haben uns auch ein bisschen abgelenkt.» (Interview 5a, Z. 143-154)

Dass er diese Zeit im Rückblick in dieser Weise bewertet, deutet darauf, dass er sie in einem Zusammenhang sieht mit der Frustration über der versäumten Fußballerlaufbahn: Davor ist es aufwärts gegangen, dann kam die Entscheidung zum Abbruch, danach ist es abwärts gegangen. Diese Entscheidung zum Abbruch war wohl ein bedeutsamer Moment in der Entwicklung von Lucas› beruflicher Laufbahn.

Die Bedeutsamkeit dieses Moments wird auch deutlich, wenn der dramaturgische Aufbau der erzählten Lebensgeschichte beachtet wird: Die Erzählung folgt zu Beginn einem Schema, das sich an den institutionellen Vorgaben von Familie und Schule orientiert, einer Orientierung, die Schütze als «institutionelles Ablaufmuster» bezeichnet hat (siehe unter 6.1.2). Es handelt sich dabei um einen aktiv handelnden – und nicht etwa reaktiv erleidenden – Duktus, der sich aber nicht völlig frei, sondern innerhalb der institutionellen Vorgaben bewegt. So folgt Lucas Benito grundsätzlich den elterlichen Vorstellungen, indem er ein guter Schüler ist und mit seinem Vater das Fußballhobby im Rahmen des Dorffußballclubs teilt. An der Stelle allerdings, an der Lucas Benito von einer potenziellen Fußballkarriere berichtet, erhält die Erzählung den Charakter eines Flusses, in den er gerät und den er weder erwartet noch sucht oder erkämpft, sondern in den er eher hineingezogen wird. Schütze schlägt für solche Erzählpassagen vor, von «Verlaufskurven» zu sprechen (siehe unter 6.1.2). Solche Verlaufskurven zeichnen sich dadurch aus, dass sie dem Protagonisten die Handlungsfähigkeit entziehen, im positiven wie im negativen Sinn. Lucas Benito erzählt die Verlaufskurve als eine positive, eine, die ihm auf unverhoffte Weise Möglichkeiten eröffnet und während der es «aufwärts» geht. In dem Moment, als er von der Entscheidung berichtet, diesen Karrieremöglichkeiten nicht mehr zu folgen, kommt der Erzählfluss zu einem Stillstand, und es folgt eine argumentative Passage mit einem rückblickenden Resümee. Erst danach nimmt Lucas Benito den

narrativen Faden wieder auf und kehrt dabei auch wieder zur Prozessstruktur eines institutionellen Ablaufmusters zurück. Dieser dramaturgische Aufbau der Erzählung unterstreicht also die Bedeutsamkeit der Frage einer Fußballkarriere in seiner Lebensgeschichte, auch die Bedeutung seiner Orientierung an den elterlichen Vorstellungen und ebenso den Zwiespalt dazwischen, den Vorstellungen der Eltern – vor allem des Vaters – zu genügen und gleichzeitig die sich ihm bietenden Chancen zu nutzen.

Dass er den Vorstellungen des Vaters tatsächlich folgt, bestätigt er danach in der fast beiläufigen Erwähnung «während der Oberstufe habe ich dann die Kantiprüfung bestanden, uuund, eben ich habe immer noch gern getschuttet aber nicht mehr so, *nur*, oder?» (Interview 5a, Z. 209-211). Er steckt also wirklich mit der Fußballbegeisterung zurück zugunsten einer Konzentration auf Schulisches. Das Schulische fällt ihm offensichtlich nicht sonderlich schwer, er beschreibt es als etwas, das «zum Glück einfach immer gelaufen» ist (Interview 5a, Z. 109-110), sodass er schließlich sogar die Aufnahmeprüfung an die Kantonsschule besteht.

Lucas Benito entscheidet sich dann aber, nicht wie sein älterer Bruder an die Kantonsschule zu gehen, sondern stattdessen den Weg in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu wählen. Davor schnuppert er noch im kaufmännischen Bereich, empfindet diese Tätigkeit aber als zu «geregelt»:

«In A-Stadt bin ich eine KV-Stelle anschauen gegangen also Computer irgendwie klick klick die Zahl dort rein Buchstabe dort rein .. und es ist alles so geregelt gewesen .. und alles so stier irgendwie ich habe mich nicht ich kann mich an keine Zimmerpflanze erinnern oder an einen Sonnenstrahl der ins Zimmer kommt. Uund (3) dann habe ich die Kantiprüfung bestanden gehabt also so, anschließend oder, in dieser Zeit, als es um das Entscheiden gegangen ist, uund ja dann bin ich ins Semi gegangen, ich habe einfach gedacht ich gehe mal Schule machen ist ja immer gut Schule machen und heute bin ich immer noch in einer Schule, aber einfach als Lehrer .. uund der Grund wieso ich das durchgezogen habe (3) ist nicht nur nicht zu wissen wo wo soll es durchgehen, sondern, auch weil immer Freude da gewesen ist. (4) Ja. Also ich habe es, ich habe halt auch eine gute erinnern Erinnerungen an die eigene Schulzeit und ich glaube dadurch habe ich immer ja einen gesunden Respekt vor dem Beruf gehabt. So mein Mittelstufenlehrer ist ein Cooler gewesen.» (Interview 5a, Z. 1102-1116)[85]

85 Das schweizerdeutsche ‹stier› kann im Sinn von ‹steif› und ‹eintönig› verstanden werden.

Er führt also auf, es habe sich bei der Wahl in den Lehrberuf als einen naheliegenden Weg für ihn gehandelt, denn «Schule machen ist ja immer gut». Er folgt dabei der Haltung seiner Eltern, insbesondere seines Vaters, präsentiert die Entscheidung aber auch nicht in einer Weise, als hätte er sich einfach den Vorstellungen der Eltern gefügt, sondern betont, er habe auch «immer Freude» dabei gehabt, dies auch wegen seiner guten Erinnerungen an seine eigene Schulzeit. An anderer Stelle führt er als Beweggründe zudem an, als Lehrer sein Interesse an Musik und an Sprachen «ausleben» zu können (Interview 5a, Z. 232-243).

Zusammenfassend erscheinen folgende Faktoren in Lucas Benitos Geschichte der Berufswahl und des Werdegangs zum Primarlehrer zentral bedeutsam:

Einerseits ist da die Grundorientierung an den Eltern und ihrem Herkunftsmilieu, insbesondere an der Haltung des Vaters. Diese Orientierung kommt auch an derjenigen Erzählstelle zum Ausdruck, an der Lucas Benito die Trennung der Eltern während seiner Ausbildungszeit und den Wegzug des Vaters nach Spanien schildert. Assoziiert mit dieser für ihn schmerzlichen Distanz fällt ihm ein, dass er eigentlich einmal Schreiner werden wollte als er klein war und jeweils im Garten des Vaters mit ihm gemeinsam werken und hämmern durfte (Interview 5a, Z. 320-334). Die Nähe zum Vater, die Achtung seiner Haltung verbunden mit der Achtung der elterlichen Herkunft, spielen in diesen beruflichen Wünschen und Entscheidungen eine wichtige Rolle.

Andererseits erlebt Lucas Benito Möglichkeiten, mit denen er den elterlichen Bezugsrahmen wohl übersteigen würde. Mit seinem fußballerischen Talent hätte er die Chance, eine Laufbahn als Fußballer anzustreben, und mit dem Bestehen der Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule hätte er die Möglichkeit, einen Weg in die höhere Bildung einzuschlagen.

Im Zwiespalt zwischen der Orientierung an den elterlichen Vorstellungen und den sie übersteigenden Möglichkeiten entscheidet sich Lucas Benito für einen mittleren Weg. Er bleibt bei der Achtung der elterlichen und vor allem väterlichen Haltung, indem er sich der schulischen Bildung widmet und Primarlehrer wird. Dabei bleibt er nicht unter seinen Möglichkeiten wie mit einer Wahl in den Schreinerberuf, geht aber auch nicht den Weg einer großen finanziellen Unsicherheit wie mit einer Fußballerkarriere oder den Weg einer großen finanziellen Investition wie mit einem längeren Studium.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass finanzielle Sparbemühungen im Zusammenhang mit den Rückkehrabsichten der Eltern in diesen Abwägungen eine große Rolle spielen. Lucas Benito sagt an späterer Stelle im Verlauf des Interviews:

«Ja also ich kann mir auch vorstellen dass man sich .. als sagen wir mal Emigrant, auch sagen wir mal mit dem Ziel wieder zurückzugehen sich auch ein bisschen aufregen kann oder wenn der Sohn dann nicht aufhört zu studieren nie selbständig wird.» (Interview 5a, Z. 1405-1409)

Mit diesem mittleren Weg des Lehrberufs hat Lucas Benito also eine Möglichkeit gefunden, mit den elterlichen Vorstellungen verbunden zu bleiben und dennoch sein Potenzial zu nutzen und sozial aufzusteigen. Diese Abwägungen bringt er an der Interviewstelle zum Ausdruck, als er darüber nachdenkt, wie es wohl für seine Eltern gewesen ist, dass er sich für diesen Beruf entschieden hat:

«Denke mal es ist nie, ein Problem gewesen für sie dass ich Lehrer werden möchte. Im Gegenteil sie haben Freude. / I: Mhm. / E: Und sind stolz auch, auf mich sozusagen. / I: Mhm. / E: Oder auch vielleicht verblüfft dass es geklappt hat? [lacht] / I: [lacht] / E: Ich weiß es nicht. Also ja. Es ist sicher schön gewesen für mich und auch für die Eltern zu dürfen (4) ja zum Glück einen Sohn haben der bestanden hat. (3) So. (7).» (Interview 5a, Z. 1410-1420)

7.1.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer

Es sollen nun diejenigen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit verdeutlicht werden, die Lucas Benito in seinem Beruf als Lehrer erlebt und mit denen er weitere Umgangsweisen entwickelt.

Die *Ausbildungszeit* zum Primarlehrer erzählt Lucas Benito analog zu seinen früheren schulischen Erfahrungen mit einem starken Bezug zu den Erlebnissen mit seinen Kollegen. Sie soll hier deshalb nur in aller Kürze erwähnt sein.

Die *Stellensuche und Schulwahl* hingegen ist für die Frage nach den Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in diesem Fall eine besonders interessante und bei Lucas Benito von einigen Überlegungen begleitet. Diese Überlegungen kreisen um Fragen der Passung und der Akzeptanz:

Auf seiner Suche nach einer geeigneten Stelle nach Abschluss der Ausbildung findet Lucas Benito ein Inserat einer städtischen Schule, in der «irgendetwas Multikulturelles» angeboten wird, was für ihn anziehend wirkt, sodass er sich entscheidet, sich dort zu bewerben:

«ich habe mich für diese Stelle da beworben, weil ich irgendetwas Multikulturelles angeboten bekommen habe durchs Inserat. Dort ist wirklich gesagt worden oder eben formu-

liert worden wir bieten euch multikulturelle Klassen an, und so weiter und ich habe dann das *ist* es oder das ist das ist das was ich brauche, dort fühl ich mich sicher wohl.» (Interview 5a, Z. 361-365)

Lucas Benito betont damit die positive Seite der Passung, indem er mit seiner Formulierung «das *ist* es» seine Überzeugung äußert, dass diese Stelle und er gut zusammen passen. Im zweiten Interview bringt er diese Überzeugung zu passen zudem explizit in einen Zusammenhang mit seinem «spanischen Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 864). Allerdings spiegelt sich in seinen Überlegungen auch einiges an Selbstvergewisserung, beispielsweise in der Formulierung «dort fühle ich mich sicher wohl». Der Wunsch nach dem Wohlfühlen hat hier etwas Ungewisses und Hoffendes, dessen Erfüllung er aber in Verbindung mit diesem ‹multikulturellen› Umfeld begünstigt sieht.

Seine Formulierung legt dabei die Frage nahe, wo er denn die Erfüllung dieses Wunsches als weniger begünstigt sehen würde. Erst auf ein Nachfragen hin erzählt er andeutungsweise von einer Praktikumserfahrung in einer Schule auf dem Land, wo es in seiner Klasse «wirklich nur einen Ausländer oder zwei» hatte:

«Ja also ich habe auch, ich habe wirklich auch auf dem Land Land Land draußen unterrichtet / I: Ja. / E: wo ich wirklich nur einen Ausländer oder zwei gehabt habe / I: Wie ist denn das gewesen? / E: Spannend / I: Mhm. / E: Klar ich habe den Schulleiter im Rücken gehabt.» (Interview 5a, Z. 1682-1689)

An dieser Stelle lenkt Lucas Benito seine Erzählung in eine andere thematische Richtung. Erst im zweiten Interviewgespräch fragt die Interviewerin noch einmal nach, indem sie diese Erfahrung in der Schule auf dem «Land Land Land» anspricht. Lucas Benito erinnert sich:

«Mhm. Dort habe ich wirklich nur, zwei italienische Mädchen gehabt, einen albanischen Buben, und ein afrikanisches Mädchen. / I: Ah ja ja. / E: Ich weiß nicht woher genau (3) sie ist dunkelhäutig gewesen ja das ist eben das ist jetzt dort kein Thema gewesen. Aber es ist speziell gewesen der Klassenlehrer also dort mein Praktikumslehrer ist zusätzlich also er hat unterrichtet gehabt und ist zusätzlich auch der Schulleiter gewesen. / I: Mhm. / E: Also von daher [lacht] hätte man sich dort die Finger verbrannt oder hätte man irgendwie etwas auf die Seite schieben wollen, aus nicht erklärbaren Gründen (3) / I: Etwas auf die Seite schieben? / E: Also eben Rassismus wäre dort jetzt nie ein Thema gewesen also dort der ist so ein toller Lehrer gewesen und so ein toller Schulleiter also wirklich, etwas Cooles in Person.» (Interview 5b, Z. 755-769)

In diesem zweiten Gespräch bringt Lucas Benito also erneut den Umstand einer Schule mit wenigen Kindern mit Migrationshintergrund in einen Zusammenhang mit der Rückendeckung durch den Klassenlehrer. Dieser Klassenlehrer ist in diesem Fall gleichzeitig der Schulleiter, dadurch in einer einflussreichen Position, außerdem aus Lucas Benitos Sicht ein «toller Lehrer», sodass sich die Kinder seiner Unterstützung sicher sein können. Es ist zu vermuten, dass Lucas Benito hier nicht nur den Schutz vor Rassismus bei den Kindern anspricht, sondern die Rückendeckung durch diesen Praktikumslehrer auch für sich selbst in Anspruch nimmt.

Vereinfacht formuliert zeichnet Lucas Benito hier also einerseits ein Bild einer städtischen und ‹multikulturellen› Schule, in der er seine Passung und seine Akzeptanz begünstigt sieht, während er andererseits in einer Landschule mit hauptsächlich Kindern ohne Migrationshintergrund eher erwartet, eine Unterstützungsperson «im Rücken» zu brauchen.

Lucas Benito wird in der genannten Stadtschule für eine vierte Klasse angestellt und blickt zum Zeitpunkt des Interviews auf drei Jahre gesammelter Erfahrungen an dieser Schule zurück. Die Erfahrungen beziehen sich dabei zunächst auf seine Schülerinnen und Schüler, dann auch deren Eltern und schließlich auf das Kollegium:

Die *Erfahrungen mit seinen Schülerinnen und Schülern* schildert Lucas Benito zunächst unter dem Gesichtspunkt eines gelingendes Einstiegs in sein Berufsleben:

«bin mega froh dass es auch von den Schülern her .. interessant also für sie auch interessant gewesen ist sie haben mich akzeptiert und sie haben uh Freude gehabt an einem jungen ich sage mir mal dynamischen Lehrer der sich auch für Sprachen interessiert für ihre raren Sprachen wie auch Litauisch zum Beispiel oder ich bin dann fragen gegangen wie man ‹hoi› sagt ‹wie geht es›?» (Interview 5b, Z. 57-62)

In seiner Schilderung verbindet er dabei die Erleichterung über das Akzeptiertwerden mit seiner Person als jungen, dynamischen Lehrer, der sich für die verschiedenen Sprachen der Schulkinder interessiert. Ganz konkret erwähnt er, dass er sich dabei von den Schulkindern kurze Phrasen in ihren jeweiligen Sprachen beibringen lässt. Indem er die Szene konkret schildert, deutet er auch an, dass er etwas tut, das nicht alltäglich und bei allen Lehrpersonen üblich ist, sondern eher seine persönliche Spezialität darstellt.

Seine Spezialitäten oder Eigenheiten kommen danach an vielen Stellen des Interviews zum Ausdruck, in denen er sich intensiv mit den Fragen der Differen-

zen und Zugehörigkeiten auseinandersetzt. Gerade diese Fragen der Differenzen und Zugehörigkeiten nehmen in seinen Erzählungen und Reflexionen großen Raum ein, ohne dass er darauf angesprochen worden wäre.

So erzählt er etwa von einer Begebenheit in einem Klassenlager, in dem gemeinsam gekocht wird. Er streicht heraus, wie ein Mädchen aus einer «islamischen Familie» mit viel Selbstverständlichkeit gekocht habe, sodass auch die Buben der Klasse beeindruckt waren und schließlich selbst gut kochen wollten, während ein Mädchen aus einer «christlichen Familie» als verwöhnt da stand, nicht kochen wollte oder konnte und wohl im Ansehen vor der Klasse für einen Moment das Nachsehen hatte. Lucas Benito erklärt diesen Unterschied mit den Rollenverständnissen in den jeweiligen Familien:

> «ein Mädchen, ich sags mal so schroff und wirklich klischeehaft ein Mädchen in einer islamischen Familie muss viel mehr im Haushalt arbeiten als jetzt ein Mädchen in einer, jetzt sagen wir mal viel offeneren offeren, äh offeneren und chri in einer christlichen Familie sagen wir mal ganz einfach. / I: Mhm / E: Dort kann das Kind Kind sein und gamen bekommt einen iPad auf den siebten achten Geburtstag, darf gamen muss nicht kochen, das Mädchen in der isl muslimischen Familie muss mithelfen und darf nicht machen was der Bruder macht also keinen iPad spielen gehört sich nicht, und im Lager ist das uh herzig gewesen weil dann eben ist doch selbstverständlich dass man jetzt miteinander kocht und das andere hat sich ein bisschen, quergestellt hat nicht gewollt ‹oh immer ich immer ich› dabei, haben alle gleichviel bekommen es ist ja ein rotierender Ämtliplan gewesen das ist spannend gewesen.» (Interview 5b, Z. 753-588)

Lucas Benito ist sich bewusst, dass er mit dieser Darstellung Stereotypen aufgreift. Er stellt dabei die beiden Klischees des haushaltenden Mädchens aus der muslimischen Familie und des spielenden, wohlhabenden und seine Kindheit genießenden Mädchens aus der christlichen – und wohl auch schweizerischen – Familie nicht grundsätzlich in Frage, bemüht sich aber um eine umgekehrte Wertung: Das selbstverständliche Engagement beim Kochen von Seiten des muslimischen Mädchens erweist sich hier als Stärke, während das christliche Mädchen als verwöhnt und unkooperativ dargestellt wird.

In dieser Erzählung zeigt sich Lucas Benitos Bemühen, die gängigen Wertungen zu hinterfragen und die Schülerinnen und Schüler darin sanft herauszufordern. Dabei verfällt er aber nicht in eine umgekehrte Schwarz-weiß-Logik, sondern gleicht die jeweiligen Wertungen in einem balancierenden Hin und Her zwischen diesen und jenen jeweils auch wieder aus. Ein Hinweis darauf ist die in diesem Abschnitt enthaltene Formulierung «dort kann das Kind Kind sein», die

sich auf das «christliche» Kind bezieht und die durchaus keinen ironischen Unterton hat.

Dieses bemüht ausgleichende Hin und Her bringt Lucas Benito allerdings auch in herausfordernde Situationen, wenn er sich gezwungen sieht, in der Rolle als Lehrer für eine von zwei Seiten Partei zu ergreifen. Entsprechend intensiv denkt er über eine Situation nach, die er erlebt hat, als ein «albanischer Bube» (Interview 5b, Z. 660) in seiner Klasse «den Blocher erwähnt» (Interview 5b, Z. 664), wie er es formuliert. Lucas Benito benennt die Situation nur indirekt und in einer offensichtlich abschwächenden Verharmlosung: «er hat irgendwie sagen wollen dass es halt auch Schweizer gibt die Ausländer nicht so gern haben» (Interview 5b, Z. 664-665). Es entsteht eine Situation, in der die ausländerfeindlichen Schweizer angeklagt sind, was die wenigen «Schweizer Kinder» (Interview 5b, Z. 658) in der Klasse in eine unangenehme Situation bringt, insbesondere aber Lucas Benito selbst, der seinen ‹albanischen› Schüler doch lieber etwas bremsen und zu einer gewissen Anpassung auffordern möchte:

«Uund .. ja in diesem Moment habe ich schon ein bisschen schauen müssen also ich bin jetzt auch kein Fan vom Christoph Blocher […] eigentlich, als Mensch als Bürger in diesem Land sollte man doch die Sprache richtig zu können, und das ist so für mich ein spezieller Moment gewesen wie soll ich jetzt dem gegenüber stehen also soll ich sagen es ist cool Ausländer zu sein oder eben einfach nur ihr könnt stolz sein aber es ist halt schon wichtig [lacht] dass man, dass man irgendwie diese Sprache lernt sozusagen.» (Interview 5b, Z. 680-695)

An dieser Stelle wird deutlich, dass Lucas Benito seine eigenen Umgangsweisen mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten als Folie verwendet für die Empfehlungen, die er an seine Schülerinnen und Schüler richtet: Man sollte schon «die Sprache richtig können» und sich bemühen um ein nicht-konfrontatives Miteinander, ohne dabei den Stolz als «Ausländer» aufgeben zu müssen.

Aus diesem Zwiespalt heraus erinnert er auch sein eigenes Erleben in einem anderen Licht und wird dabei in einer Weise deutlich, die für ihn ungewöhnlich ist:

«ich habe dort durch müssen immer dass man immer wieder anstößt und man merkt he man ist eigentlich jemand mit Migrationshintergrund, uund man darf stolz sein auf seine Herkunft sollte aber, auch dem andern oder man sollte man sollte sich bewusst sein dass man in der Schweiz ist, wenn man da geboren ist ist es sowieso speziell dann ist man, kennt man eigentlich nur das oder? dann sollte man das wie, als real behalten also etwas Reales vor Augen behalten. Sozusagen sich nicht irgendwie in eine Scheinwelt hineinden-

ken oder hineinleben hineinwandeln so dass man denkt, so dass man als Kind sogar anfängt sagen, eben jetzt müsst ihr mal sagen dass die zwei Schweizer Buben gehänselt werden, weil sie keine *Aus*länder sind oder?» (Interview 5b, Z. 686-708)

Diese Passage hat viel Interpretationsarbeit auch mehrerer beigezogener Personen gefordert und lässt sich wohl in folgender Weise lesen: Als «jemand mit Migrationshintergrund» stößt man immer wieder an, da muss man durch. Dabei sollte man nicht vergessen, dass man, wenn man «da geboren» ist, nur die Schweiz kennt, also keine Alternative hat als sich in dieses Umfeld einzufügen. Man sollte sich also nicht in einer zu starken Position – in einer «Scheinwelt» – wähnen und meinen, man könne sich leisten, die Verhältnisse umzukehren und nun diejenigen zu hänseln, die keine «Ausländer» sind. Stattdessen sollte man sich einfügen, darf dabei aber dennoch stolz sein auf seine Herkunft.

Der zweifache Anspruch des sich dem Status angemessenen Eingliederns einerseits und der stolzen Würdigung der eigenen Herkunft andererseits ist beim Lehrer Lucas Benito und seiner pädagogischen Orientierung verknüpft mit dem Erlernen und Pflegen der deutschen Sprache, wie auch mit für ihn grundlegenden Werten wie Ehrlichkeit und Anstand:

«hey, man kann es mit jedem cool oder gut haben .. wenn man ehrlich bleibt und man ist der der man ist man ist wie man ist woher man auch immer ist, und ja sozial sein zueinander oder einander gegenüber ehrlich und eben anständig sein ist sicher das Wichtigste.» (Interview 5b, Z. 721-725)

Dabei adressiert er durchaus gleichzeitig sich selbst und seine Schülerinnen und Schüler, denen er nahe legt, sich so zu verhalten, wie es sich auch für ihn selbst bewährt hat.

Dieses Bemühen um ein nicht-konfrontatives ‹Um-Widerstände-Herumdribbeln› wird in einer weiteren erzählten Episode besonders deutlich, in der Lucas Benito einleitend meint, es gebe auch Situationen, in denen er sich «nach rechts oder links geschubst fühlt» (Interview 5b, Z. 727), was ihm nicht angenehm ist, weil er sich zu einer einseitigen Stellungnahme gedrängt sieht, worauf er sich aber eigentlich nicht einlassen möchte, weil er befürchtet, dass so etwas auch «hintenraus gehen» kann. Statt sich aber von dieser Befürchtung leiten zu lassen, stellt er heraus, wie ihn sein eigener Erfahrungshintergrund zu einer Gelassenheit im Umgang mit solch üblen Zuschreibungen gebracht hat, und dass er einen solch gelassenen Umgang auch als Entwicklungsziel für seine Schülerinnen und Schüler sieht:

«Also ich habe mir anhören müssen wie sie sagen wie sie ‹Scheißausländer›, jemandem gesagt haben in meiner Klasse und so also in der Klasse selbst das Kind ist Deutsch gewesen, [lacht] uh lustig genau. Uund in solchen Situationen, eben kann es auch hintenraus gehen also es kann auch extrem werden, uund ich mit *meinem* geschichtlichen Hintergrund, habe das ein bisschen cooler anschauen können weil ich weiß im Nachhinein werden sie, darüber lachen .. weil sie ja nichts Schlimmes gemacht haben außer eben ein schlimmes Wort gesagt ‹Scheiß›, oder?, uund, ja. (3) Ja das ab- oder aufwerten das, ja man findet sich einfach mit den Jahren denke ich, das geht ein Leben lang hoff ich uund .. [lacht] dass man sich kennenlernen darf bis am Schluss.» (Interview 5b, Z. 728-738)

Es scheint, dass die Umgangsweise von Lucas Benito hier auch mit einer gewissen Verharmlosung der Situation einher geht.

Klar ist, dass er sich in seiner Rolle als Lehrer deutlich stärker als in der Rolle als Privatperson in dilemmatischen Situationen befindet, in denen er sich zu einer einseitigen Stellungnahme beinahe gezwungen sieht, dieser aber auszuweichen versucht und stattdessen die gemeinsam wichtigen Werte wie Ehrlichkeit und Anstand ins Zentrum stellt. Seine Rolle beschreibt er in Bildern:

Er sieht seine Klasse analog zu einem ‹multikulturellen› Fußballteam, «wo es wirklich in der Schweiz halt multikulti her, zu und her geht» (Interview 5b, Z. 398-399) und in dem insbesondere die unterschiedlichen Sprachen ihren Platz haben und sogar als Ressource erlebt werden:

«Dass ein Kind das die Sprache mega gut gekonnt hat hat dann einem anderen geholfen das vielleicht nicht gerade Zugang gehabt hat zum Beispiel vom Litauischen ins Französische oder Türkisch ins Französische, ist manchmal ein bisschen holprig gewesen der Weg und dort haben wir zum Glück eben, hat es Lerntandems gegeben und Kolleginnen und Kollegen die einander geholfen haben .. das ist manchmal spannend und eben, gut gewesen dass dann nicht alle die gleiche Sprache gesprochen gehabt haben. Sondern dass man voneinander, profitiert hat.» (Interview 5b, Z. 387-395)

Als Lehrer sieht er sich dabei gern als Teil des Teams, als jemand Vertrauten und Nahen, der Mut macht und das Selbstvertrauen stärkt, dem gegenüber die Schülerinnen und Schüler auch ehrlich sein können, wenn sie die Hausaufgaben vergessen haben oder eine zusätzliche Erklärung brauchen (Interview 5b, Z. 126-160).

Gleichzeitig möchte er aber auch eine gewisse Distanz wahren und dabei eine «natürliche Autorität» (Interview 5b, Z. 126) ausstrahlen, sodass er bei «Aufgabenvergessen oder Unterrichtstören, oder ein schlimmes Wort sagen» (Interview 5b, Z. 163-164) die entsprechenden Konsequenzen einfordern kann. Er ist

dabei sehr um Fairness bemüht und verwendet für seine Rolle das Bild eines Schiedsrichters, der viel Gefühl und Menschenkenntnis braucht, um adäquat entscheiden zu können:

«ein Schiedsrichter pfeift mal ein Foul nicht, lässt aber bei der andern Mannschaft dann auch etwas dulden oder duldet dann auch etwas, und als Lehrer muss man dort eben auch Gefühl haben oder also ich denke mal es ist nichts Mathematisches zwar kann man schon Strichlein führen und Beobachtungen notieren und und, aber ich denke mal so, so ist der Job nichts mehr Schönes man muss wirklich mit Gefühl arbeiten. Aber im Grunde genommen sollte man schon unparteiisch bleiben also jedem Kind gegenüber fair und möglichst, gleich. […] Ja und das ist eine Kunst denke ich mal das hat was mit Menschenkenntnis zu tun, uund verlangt vom Lehrer auch ja, eine Ruhe eine Geduld, und Selbstsicherheit.» (Interview 5b, Z. 251-269)

Diese Bilder der Klasse als ‹multikulturelles› Fußballteam und des Lehrers in der Rolle eines Teammitglieds, aber vor allem auch in der Rolle eines Schiedsrichters bestätigen sich auch in der Analyse einer Reihe von narrativen Ausführungen und erscheinen hier als sehr passend.

Auch zum *Umgang mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler* macht sich Lucas Benito im Interview einige Gedanken. Diese Gedanken beruhen zumeist auf Selbsteinschätzungen und können nur vereinzelt mit narrativen Passagen überprüft werden.[86] Es bleibt deshalb weitgehend ungeklärt, wie er die Zusammenarbeit im Konkreten erlebt und gestaltet. Interessant ist aber, dass er die Zusammenarbeit mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler beinahe durchgehend in einen kontrastierenden Vergleich setzt zu «Schweizer Eltern» (Interview 5b, Z. 808):

In seiner Vorstellung, wie sich «Schweizer Eltern» verhalten, stützt er sich dabei vor allem auf Erzählungen eines Lehrerkollegen mit einem «polnischen Immigrationshintergrund». Dieser Kollege habe als Lehrer auf dem Land gearbeitet und erzählt, die Eltern seien dort «voll auf ihn los», sie seien «nie zufrieden» gewesen, sie würden auf einen «einhacken» können und Ansprüche stellen an die Schulleistungen ihrer Kinder und an die Arbeit der Lehrer, die ins Unermessliche gingen: «dass er wirklich alles für das Kind gibt! Weil dort ja, also man kann nie aufhören ein Kind zu fördern! Also das gibt es da wirklich (3) ja

86 Für die Unterscheidung zwischen eigentheoretischen Ausführungen und narrativen Passagen sowie ihrem jeweilig analysierbaren Gehalt, siehe unter 6.1.3.

die Grenze ist einfach the Sky also der Himmel sozusagen» (Interview 5b, Z. 805-832).

Lucas Benito macht in dieser für ihn ungewöhnlich dezidierten Sprache deutlich, dass er die Haltung dieser «Schweizer Eltern» seinem «polnischen Kollegen» gegenüber nicht gutheißen kann. Gleich darauf schwächt er aber diese harte Frontenbildung auch gleich wieder ab, indem er die Interessen dieser «Schweizer Eltern» aus ihrer Sicht darzustellen versucht und meint, sie seien halt selber durch diese Schule und wüssten deshalb, was man verlangen könne und dass es dazu auch notwendig sei, dass «man einem Lehrer manchmal auch ein paar Sachen rausquetschen muss oder ihn zurechtschubsen» (Interview 5b, Z. 828-829). Allerdings würde es ja auch «Schweizer Eltern» geben, die «nicht motzen kommen» (Interview 5b, Z. 811-812).

Im Kontrast dazu charakterisiert er die Eltern der «Arbeiterfamilien mit Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 824) im städtischen Gebiet als diejenigen, die

«einfach hart arbeiten die hierher emigriert sind aus wirtschaftlichen Gründen oder was auch immer, dass die jetzt nicht wie die Schweizer Eltern auch auf einen Lehrer einhacken können, und einen Lehrer zurechtweisen ich meine ich habe mehr Freiheit, ich meine man darf sich auch mehr Fehler erlauben.» (Interview 5b, Z. 806-809)

Zudem seien diese Eltern viel dankbarer, denn sie seien «froh, dass der Lehrer die Kinder aushält und ihnen Deutsch beibringt und Mathe» (Interview 5a, Z. 839-840).

In der für Lucas Benito typischen Manier wechselt er in seiner Beschreibung hin und her zwischen den Perspektiven der jeweiligen Gruppen. Dabei behält er die Gruppeneinteilung in die ‹Schweizer Eltern auf dem Land› und die ‹Migranteneltern in der Stadt› bei, diskutiert aber die Vor- und Nachteile der jeweiligen Konstellationen für ihn als Lehrer. So fügt er an:

«auf dem Land hat man sicher den Vorteil dass man .. nur auf das Deutsch bezogen sicher weiter kommen könnte also man könnte also das kann man auch hier machen mit Kindern mit Ausländerkindern also so eben ich habe erst eine Klasse durch und denke mir vor allem .. also ich spüre es vor allem im schriftlichen Bereich also (3) das Schweizer Kind kommt einfach weiter […] Also der Wortschatz ist etwas das man als Vorteil sehen könnte.» (Interview 5b, Z. 844-857)

Nebst diesen Vorteilen in den Deutschkompetenzen bei einem «Schweizer Kind» denkt Lucas Benito auch, dass die «Schweizer Eltern» sicher spannend sind zur inhaltlichen Zusammenarbeit im Unterricht:

«und die Eltern sicher auch spannend also oft sind es halt El eben Eltern die die Sprache gut können die vielleicht auch gute Ausbildungen haben, wo man auch super kann miteinbeziehen in das Schulische .. oder, ja. Kann man mit Migra, tions, familien auch. Oder. (3) Einfach *anders* dort muss man eben das Gespür haben denke ich mal. Ist vielleicht für ein paar nicht so nahe, und ich bin halt mit dem spanischen Migrationshintergrund hierher gekommen weil ja. Weil ich mir so etwas, ja erhofft habe dass es jetzt so Syne ich weiß nicht mal was Synergien jetzt gerade bedeutet in diesem Zusammenhang, aber dass man so .. ja. So Kulturen nutzen kann.» (Interview 5b, Z. 858-867)

Lucas Benitos Vorstellung unterschiedlicher Schulkontexte ist also stark geprägt von der Unterscheidung zwischen den ländlichen, gut ausgebildeten, deutschkompetenten und sehr fordernden «Schweizer» Familien und den städtischen, hart arbeitenden, weniger deutschkompetenten und sehr dankbaren «Migrationsfamilien».

Seine Entscheidung, den Kontext der Migrationsfamilien für seine Berufstätigkeit zu wählen, ist sicherlich auch davon geleitet, jenem ländlichen ‹Schweizer› Kontext ausweichen zu können. Seine Seitenbemerkung im Hinblick auf seine neue Klasse ist dabei wenig erstaunlich: Ab dem neuen Schuljahr erwartet ihn eine neue vierte Klasse mit «weniger Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 1212) als er es bislang gewohnt war. Entsprechend meint er: «Das heißt ich kann mich dann (3) ja? Quasi gefasst machen» (Interview 5b, Z. 1212-1213).

Klar ist also sein Respekt vor diesen «Schweizer» Kindern und Eltern. Etwas weniger klar ist sein Erleben mit den «Migrationsfamilien». Im Rückblick auf seine drei ersten Unterrichtsjahre bilanziert er, er würde seine Berufswahl nicht bereuen. Er sieht viel Positives, insbesondere, dass er seine Interessen an Musik und an Sprachen ausleben kann. In seiner Formulierung spiegelt sich aber auch viel Selbstvergewisserung:

«Also sist wirklich ein schöner Job und, ich kann meine Interessen ausleben mit Musik uund, ich habe halt gern Sprachen. Also wirklich. Ich begrüße an einem Elterngespräch gern türkische Eltern auf Türkisch oder, portugiesische auf Portugiesisch, drum, bereu ichs wirklich nicht und kann sagen ich bin einen *richtigen* Weg oder einen *guten* Weg gegangen oder, habe wirklich das Glück dürfen, also ja, dürfen machen sozusagen.» (Interview 5a, Z. 237-243)

Eine ähnliche Ambivalenz zeigt sich auch in Lucas Benitos *Erfahrungen im Kollegium,* auch hier unterscheidet er zwischen zwei Personenkreisen: Da ist auf der einen Seite der Kreis von denjenigen, die er «lieb gewonnen» (Interview 5b, Z. 1078) hat und auf der anderen Seite der Kreis von denjenigen, mit denen er «weniger anfangen» (Interview 5b, Z. 1079) kann, mit denen er aber trotzdem redet und zu denen er sich um einen guten Kontakt bemüht, denn er probiere «einfach es mit niemandem schlecht zu haben» (Interview 5b, Z. 1029-1030).

Dieses Bemühen erscheint hier ganz besonders verbunden mit der Frage des «Migrationshintergrunds». Ohne darauf angesprochen worden zu sein, macht Lucas Benito diese Frage zum Zentrum seiner Darstellung des Kollegiums:

> «Es ist ein spannendes Kollegium. Also wir haben auch eine Migrationshintergrundteamkollegin wir haben, Lehrpersonen mit, Migrationshintergrund im Balkan, im Deutschen (4) ein paar Frauen Schweizerinnen sind, mit einem Italiener verheiratet nochmal ein Italiener, ein Türke sogar, eben ich finde das natürlich mega oder das auch zu spüren dass das, normal ist das Multikulturelle sozusagen. Das ist natürlich cool und, ja. Also ich sage jetzt nicht ich fühle mich fehl am Platz weil ich, aus einer spanischen Familie komme aber das spürt man halt schon raus.» (Interview 5b, Z. 1084-1092)

Lucas Benito schätzt es also außerordentlich, dass es in seinem Kollegium noch andere gibt, die auch einen «Migrationshintergrund» haben, weil daraus auch eine Normalität des ‹Multikulturellen› entstehe. Allerdings relativiert er diese Idee einer selbstverständlichen ‹multikulturellen› Normalität sofort wieder, indem er sie assoziiert mit einer Befürchtung, sich wegen seiner spanischen Herkunft fehl am Platz zu fühlen.

Diese Befürchtung ist dabei durchaus keine reine Fantasie. Lucas Benito erzählt eine Episode mit einem alteingesessenen «waschechten Zürcher» Lehrerkollegen, der einen Witz gemacht habe, von dem Lucas Benito aber nur hoffen kann, es sei ein Witz gewesen:

> «ich hoffe es ist ein Witz gewesen, mir gesagt hat ich sei doppelt gestraft also erstens sei ich Ausländer und zweitens sei ich rede ich kein Züridеutsch [sondern Schaffhauser Dialekt, Anm. der Verfasserin][…] der der das gesagt hat ist halt der der am Äl Längsten im Team ist das ist jetzt wirklich etwas jemand Wichtiges für mich oder? nach dem ich mich richte. […] Uund ja das hat hat mich schon ein bisschen zum Nachdenken gebracht […] Es gibt Befürworter von Lehrer mit Migrationshintergrund oder? es kann auch sein dass man im Kollegium sagt ‹Was macht auf einmal einer mit Migrationshintergrund im Lehrerzimmer?› oder das hat man vielleicht vor zwanzig Jahren mal gedacht oder vor zehn Jahren, zum Glück .. das so etwas spüre ich jetzt nicht würde ich jetzt mal behaupten oder

hoffe ich ich hoffe das ist ein Witz gewesen oder? Weil .. ja ist ja lustig dass er so denkt oder aber er ist halt einer er ist von hier oder? Ein waschechter Zürcher sage ich mal. Von so einem lässt man sich das noch gefallen.» (Interview 5b, Z. 1099-1124)

Lucas Benito macht also die Erfahrung, dass es in seinem Kollegium eine ‹multikulturelle› Normalität geben kann, die aber nicht von allen geteilt wird. Er bearbeitet diese Zuschreibung gedanklich, indem er sie zu relativieren versucht, sie auch als «lustig» bezeichnet und sie sich letztlich von einem so «waschechten» Zürcher einfach gefallen lässt. Es scheint also, als wende er auch hier seine bewährten Umgangsweisen des ‹um die Widerstände herumdribbelnden geschickten Fußballers› an. Gleichzeitig ist kaum zu überhören, dass er diese Äußerung seines Kollegen eben nicht als Witz, sondern als Kränkung und als implizites Infragestellen seiner Zugehörigkeit empfindet, sie aber durch seinen Umgang damit in ihrer Wirkung abzuschwächen versucht.

Im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen im Kollegium und seiner zunehmenden Berufserfahrung tauchen nun aber noch neue Aspekte in seinen Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit auf. Lucas Benito berichtet von Aspekten in seinen Wertorientierungen, mit denen er sich auch von manchen seiner Kollegen abgrenzt:

Zum einen legt Lucas Benito großen Wert auf eine «saubere» Sprache, die «anständig» ist. Er möchte einen Umgang mit sprachlichem Ausdruck pflegen und fördern, sodass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich zwar ehrlich, aber doch «konstruktiv» und «möglichst anständig» mitzuteilen (Interview 5a, Z. 291-299). Damit grenzt er sich von denjenigen Lehrerkollegen ab, die darauf weniger Wert legen: «Also es gibt auch Lehrer die es akzeptieren wenn der Schüler einem ‹Dubel› sagt zum Beispiel» (Interview 5b, Z. 304-305)[87].

Zudem denkt er über seine Eigenheiten in der Wertorientierung nach und betont einmal mehr, dass ihm grundlegende Werte wie Ehrlichkeit sehr wichtig sind, während er – das wird aus dem größeren Kontext deutlich – die Pünktlichkeit für etwas weniger wichtig erachtet: ‹Dem einen ist das Ehrlichsein vielleicht wichtig […] einem andern Lehrer ist das vielleicht weniger wichtig aber dafür das Pünktlichsein› (Interview 5b, Z. 277-279). Es ist vermutlich kein Zufall, dass er mit der Pünktlichkeit einen Wert anspricht, der als typisch schweizerisch gilt und dass er ihn mit einem offenkundig bedeutsameren Wert wie der Ehrlichkeit konterkariert.

87 «Dubel» ist ein Schweizerdeutsches Schimpfwort, ähnlich etwa wie «Blödmann» oder «Idiot».

In diesen Passagen kommt eine neue Umgangsweise zum Ausdruck, die sich über das Gängige auch erheben will und nach den Werten sucht, die den gängigen übergeordnet sind. Diese Tendenz pflegt Lucas Benito auch in seinem außerberuflichen Leben. Er erzählt, dass er sich zunehmend für Kunst, Musik und Literatur interessiert und dabei vor allem diejenigen Werke schätzt, die sich mit den großen philosophischen und religiösen Fragen des Lebens beschäftigen. Im Besonderen bewegt ihn auch die Geschichte Spaniens und das damit verbundene Zusammenleben von Juden, Muslimen und Christen:

«weswegen ich mich dort interessiere auch für die Geschichte von meinem Land sozusagen oder was so passiert ist .. liest man wirklich wie, der Jude der Muslim, und der Christ zusammengelebt haben und voneinander profitiert haben .. das finde ich mega oder da bin ich wirklich im Buch drin und es packt mich obwohl ich früher nicht so der Leser gewesen bin […] Es ist nicht mal konkret die Religion es wird zwar immer erwähnt oder dass der Muslim ist und so dass der so betet oder (3) ja das Miteinander ist etwas Schönes sicher das hat mich interessiert in den letzten Jahren .. Krimis ist nicht so mein Ding gewesen oder so Liebesromane (4) mehr ja wirklich so das historisch, religiöse eher.» (Interview 5a, Z. 1786-1799)

Dieses Interesse assoziiert Lucas Benito mit seinen eigenen Erfahrungen des natio-ethno-kulturell vielfältigen Zusammenlebens, das er früher eher unbewusst erlebt habe, mit dem er sich heute aber bewusster auseinandersetzen würde (Interview 5a, Z. 1814-1824).

Das interessierte Lesen dient ihm aber nicht nur zur inhaltlichen Auseinandersetzung, sondern auch zur Verbesserung seiner Sprachkompetenzen. Es geht ihm dabei zwar auch um die deutsche Sprache, insbesondere aber um die spanische, die er auch auf hohem sprachlichem Niveau können möchte. Es ist auffallend, dass für ihn nun die spanische Sprache im Vordergrund steht, auch die Auseinandersetzung mit seinem Herkunftsland. Möglicherweise ist dieses neue Interesse eine Reaktion darauf, dass seine Schweizer Zugehörigkeiten im Umfeld der Schule stärker in Frage gestellt sind. Auffallend ist aber auch, dass diese Auseinandersetzung mit einer Umdeutung seiner Herkunftsidentität einher geht. Den lokalen Dialekt seiner Eltern und seiner Verwandten auf dem Land betrachtet er als «vulgär» (Interview 5a, Z. 1005), und von den dort gepflegten Musiktraditionen spricht er eher abschätzig, während er das ‹Castellano› als das «richtige» Spanisch (Interview 5a, Z. 93) benennt und vom Flamenco in Andalusien mit Bewunderung berichtet (Interview 5a, Z. 552-556).

Lucas Benito pflegt also diese neuen Umgangsweisen im Sinn eines Aufsteigens zu etwas Höherem, Übergeordneten, Kultivierten, Gebildeten, mit dem er

nicht nur die Wertorientierungen als Lehrer überprüft, akzentuiert und auch gegen Schweizer Werte und die Werthaltungen mancher Kollegen abgrenzt, sondern auch seinen Herkunftsbezug umdeutet und sich stärker mit der spanischen Hochkultur identifiziert.

Folgende Umstände erscheinen für diese Entwicklung bedeutsam: Im schulischen Umfeld und in der Rolle als Lehrer erlebt Lucas Benito seine Zugehörigkeitsräume als deutlich polarisierter zwischen einer Schweizer Zugehörigkeit und einer anderen, die sich wohl als «mit Migrationshintergrund» bezeichnen ließe. Während er im Zuge der Rückkehr seines Vaters und dem Bleiben seiner Mutter, seines Bruders und sich selbst noch davon gesprochen hatte, er würde sich «irgendwie von hier» fühlen und froh sein, dass auch seine Mutter bleiben würde, sieht er sich im Kontext von Schule und Kollegium eher veranlasst, seine spanische Zugehörigkeit zu verteidigen: «wenn ich nach meiner Na Heimat gefragt werde eigentlich zwei Sachen angebe oder ich sage von hier, aber .. ich kenne auch einen andern Fleck. Ich fühle mich auch dort daheim» (Interview 5b, Z. 1172-1174).

Es mag diese Fremdpositionierung sein, die ihn dazu veranlasst, aus einer gewissen Defensive heraus die Zugehörigkeitsgefühle zu Spanien zu reflektieren. Sein sozialer Aufstieg und sein im Vergleich zu seinen Eltern und Großeltern stärkerer Bildungsbezug sind dann wohl der Hintergrund, vor dem er diese Zugehörigkeitsgefühle auch umdeutet und schließlich dazu verwendet, um nach den übergeordneten Werten zu suchen. Zugespitzt ließe sich sagen: Er überwindet die Differenzen, indem er sich über sie erhebt zu etwas Höherem.

Zusammenfassend zeigen sich in diesem beruflichen Teil von Lucas Benitos Lebensgeschichte eine Reihe unterschiedlicher Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit sowie seine damit verbundenen Umgangsweisen:

Die Stellensuche gestaltet sich bei Lucas Benito nach der Frage von Passung und Akzeptanz. Er findet eine Stelle in einem städtischen Einwanderungsquartier, von der er unter Verweis auf seine eigene Herkunftsgeschichte (Interview 5b, Z. 864) überzeugt ist, dass sie gut zu ihm passt. Gleichzeitig ist er zuversichtlich, dort gut akzeptiert zu werden, dies insbesondere im Kontrast zu Schulen auf dem Land mit hauptsächlich Kindern und Eltern ‹ohne Migrationshintergrund›.

Die Arbeit als Lehrer in einer Mittelstufenklasse erlebt er zunächst erleichtert als ein Akzeptiertwerden, gleichzeitig als eine Arbeit, in der ihn die Fragen der Differenzen und Zugehörigkeiten immer wieder und in vielfältiger Weise umtreiben. Er stellt stereotype Bewertungen – etwa die Negativbewertung eines haushaltsarbeitsgewohnten muslimischen Mädchens – in Frage und versucht seine Schülerinnen und Schüler auf sanfte Weise zu einem Relativieren solcher

Wertungen zu bewegen. Dabei ist es ihm ein Anliegen, dass diese Relativierungen nicht zu einer Umkehrung der Zuschreibungen führen, sodass in der Konsequenz die ‹Schweizer Kinder› in seiner Klasse darunter zu leiden hätten, die Zuschreibungen sich aber letztlich auch als Bumerang für das Kind ‹mit Migrationshintergrund› erweisen könnten. Als ein ‹albanischer Bube› seiner Klasse solche Tendenzen einer Umkehrung der Zuschreibungen entwickelt, versucht Lucas Benito ihn zu bremsen und ihm klar zu machen, dass er sich in der Position als ‹jemand mit Migrationshintergrund› nicht überschätzen sollte, sich aber stattdessen um einen ‹anständigen› Umgang bemühen und auch die deutsche Sprache gut erlernen sollte und dann, auf der Basis solcher Bemühungen, schon auch auf seine Herkunft stolz sein dürfe.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler zeichnet Lucas Benito vor allem in einer deskriptiven und argumentativen Weise, sodass die eigentlichen Erfahrungen dahinter weitgehend verborgen bleiben. Interessant ist aber Lucas Benitos sehr polarisierte Darstellung der Eltern im städtischen Einwanderungsquartier auf der einen Seite und der Eltern im ländlichen Milieu auf der anderen Seite. Die Eltern im städtischen Einwanderungsquartier beschreibt er als dankbar, als hart arbeitend, als wenig gebildet und als Menschen, für die es ein Gespür braucht für einen guten Umgang, ein Gespür, das er sich selbst durchaus zubilligt zu haben. Die Eltern im ländlichen Milieu zeichnet er im Kontrast dazu als überaus fordernd, besonders einem Lehrer mit Migrationshintergrund gegenüber, wie etwa seinem Kollegen mit polnischer Herkunft, der in einem ebensolchen Milieu arbeitet.

In der Beschreibung des Kollegiums entsteht ein ähnlich zweigeteiltes Bild: Auf der einen Seite hat Lucas Benito einige Kolleginnen und Kollegen «mit Migrationshintergrund» an seiner Seite, die er auch als solche benennt und sie mit der Hoffnung verbindet, es entstehe dadurch eine ‹Normalität des Multikulturellen›. Auf der anderen Seite erfährt Lucas Benito aber Zuschreibungen eines alteingesessenen Zürcher Lehrers in seinem Team – er sei mit seinem spanischen und nicht-zürcherischen Hintergrund ja «doppelt gestraft» – die ihn seine Zugehörigkeit auch in Frage stellen lassen.

Im Umgang mit diesen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit werden folgende Charakteristika deutlich:

Als Lehrer einer Mittelstufenklasse ist Lucas Benito sehr bemüht um einen nicht-konfrontativen, sondern gelassenen und vermittelnden Umgang mit Stereotypen, Zuschreibungen und Positionen.

Dabei ist offenkundig, dass er seine eigenen bewährten Umgangsweisen auch seinen Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund› nahelegt:

Sie sollen anständig sein, die deutsche Sprache gut lernen, sich in ihrer Position nicht überschätzen, aber doch stolz sein auf ihre Herkunft.

Er verwendet dafür das Bild einer Klasse als ‹multikulturelle› Fußballmannschaft, in der insbesondere die verschiedenen Sprachen ihren wertgeschätzten Platz haben und zur gegenseitigen Unterstützung dienen sollen.

Seine eigene Rolle sieht er dabei im Sinn einer nahen und vertrauten, aber auch im Sinn einer distanzierten und natürlich-autoritären Figur. Letztere beschreibt er mit dem Bild eines fairen Schiedsrichters, der mit Gefühl und Menschenkenntnis jedem Kind gerecht zu werden versucht.

Mit diesen Umgangsweisen gerät Lucas Benito des Öfteren in dilemmatische Situationen, wenn er sich einer bipolaren Ausschließlichkeitslogik ausgesetzt und zu einer einseitigen Stellungnahme gezwungen sieht. Die dabei angesprochene Grenzlinie bezieht sich dabei fast durchgehend auf diejenige zwischen den «Schweizern» und jenen «mit Migrationshintergrund» und dies bezogen auf die Schulkinder, die Eltern und auch auf das Kollegium.

Lucas Benito versucht das Dilemma zu lösen, indem er auf höhere Werte verweist wie Sorgfalt in der Kommunikation, Ehrlichkeit oder Anstand. Dieses Verweisen auf höhere Werte steht bei ihm in einem Zusammenhang mit einem verstärkten Interesse an Literatur, Kunst und Musik und einem Umdeuten seiner eigenen Herkunftsbeziehung, die er vermehrt im Licht der städtischen spanischen Hochkultur betrachtet und sich von den bäuerlichen Verhältnissen seiner Eltern und Großeltern auf dem Land auch abgrenzt und distanziert.

7.2 TOM BRANKOVIĆ: KAMPF GEGEN SOZIALEN AUSSCHLUSS

7.2.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Tom Branković sagt auf die Anfrage, ob er seine Lebensgeschichte erzählen würde, spontan zu und nimmt sich während seiner Ferien dafür Zeit. Er meint, ein solches Gespräch sei für ihn spannend und berichtet dann auch bei beiden Treffen in einem Café sehr ausführlich und engagiert, selbst nachdem wir die Tonaufnahme beendet haben. Nebst dieser Offenheit und dem offensichtlichen Interesse an einem solchen Gespräch ist auffallend, dass er den Gesprächsverlauf stark steuert, indem er die an ihn gerichteten Fragen zum Teil zurückweist oder umformuliert, um seinem eigenen ‹Erzählfaden› folgen zu können. Auffallend ist außerdem, dass er das Gespräch mit einem hohen Anteil an argumentativen Passagen und in einer klaren Sprache gestaltet, was darauf hinweist, dass er viel

über seine Lebensgeschichte nachgedacht und erklärende Zusammenhänge für sich gefunden hat, die er relativ leicht kommunizieren kann. An manchen Stellen hingegen verweilt er länger in den Argumentationen und führt sie intensiv aus, woraus deutlich wird, dass ihn diese Themen auch zur Zeit des Erzählens umtreiben und er sich stark mit ihren Widersprüchlichkeiten beschäftigt, auch im Rahmen des Interviews.

7.2.2 Lebensgeschichte im Überblick

Tom Branković kommt 1976 in der Schweiz als erstes Kind seiner Eltern zur Welt, drei Jahre später bekommt er eine Schwester. Seine Eltern sind vor der Geburt der beiden Kinder aus dem damaligen Jugoslawien in die Schweiz migriert und entscheiden sich nach einigen Jahren, in der Schweiz zu bleiben und sich gemeinsam mit den Kindern – sobald es möglich ist – einbürgern zu lassen. Die Migration hatte wohl vor allem wirtschaftliche Gründe. Beide Elternteile haben nur Primarschulbildung, der Vater arbeitet als Feinmechaniker, und die Mutter verdient mit Putzarbeiten dazu.

Tom wächst in einem Einwanderungsquartier einer Kleinstadt auf und erlebt mit den anderen Kindern einerseits vergnügliches gemeinsames Spielen auf dem Gelände des Wohnblockquartiers, andererseits aber auch abwertende Zuschreibungen als «Jugo», die sein Erleben der Kindheit stark prägen. Noch während seiner Zeit auf der Unterstufe ziehen die Eltern in eine Eigentumswohnung in einer anderen Stadt, wo Tom die Primar- und die Sekundarschule besucht.

Während der Sekundarschulzeit erlebt er eine persönliche Krise, die sich negativ auf seine Schulleistungen auswirkt, sodass er ein Jahr wiederholen muss. In der Wahl eines Berufs ist er unschlüssig, orientiert sich aber am Wunsch seiner Eltern, dass er und seine Schwester eine bessere Ausbildung erlangen sollen als ihnen selbst möglich war, und folgt schließlich dem Rat seines Klassenlehrers, die Ausbildung zum Primarlehrer zu wählen. Er schließt diese Ausbildung erfolgreich ab und findet eine Anstellung als Mittelstufenlehrer in einer ländlichen Schulgemeinde.

Nach einigen Jahren der Berufsausübung geht er mit seiner damaligen Freundin auf eine einjährige Weltreise. Nur kurze Zeit nach der Rückkehr in die Schweiz geht die Beziehung in die Brüche, was bei Tom erneut eine Krise auslöst und ihn veranlasst, sich intensiv mit weltanschaulichen Fragen zu beschäftigen.

Er geht zunächst zurück zu seiner ehemaligen Arbeitsstelle, kündigt diese Stelle schließlich nach insgesamt zehn Jahren und findet eine neue Anstellung in einer Schulgemeinde mit einer überdurchschnittlich einkommensstarken Bevöl-

kerung. Dort arbeitet er weitere vier Jahre auf der Mittelstufe. Zur Zeit des Interviews ist er 38 Jahre alt und überlegt sich, wiederum die Stelle zu wechseln, scheint aber noch unentschlossen darin, wonach er sucht.

7.2.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrer

Im Folgenden wird nun der Fokus auf die außerberuflichen Erfahrungen gerichtet, die Tom Branković in Bezug auf Differenz und Zugehörigkeit gemacht hat, und gleichzeitig näher betrachtet, wie er mit diesen Erfahrungen umgeht.

Tom wächst in einer familiären Viererkonstellation mit Vater, Mutter und Schwester auf. Seine Zugehörigkeit ist diesbezüglich sicherlich eine fraglose, allerdings ist sein rückblickendes Erinnern an diese frühe Zeit in der Familie mit ambivalenten Gefühlen verbunden. Einerseits hat er gute Erinnerungen etwa an gemeinsame Familienabende vor dem Fernseher bei ‹Wetten dass› oder einem Bud Spencer-Film, andererseits weiß er auch noch sehr genau, dass er für das Spielen im Wohnblockquartier schöne Kleidung anziehen musste, sie entsprechend nicht schmutzig machen durfte, was aber gewöhnlich nicht gelang, sodass seine Mutter Schläge androhte, die sein Vater dann ausführte (Interview 6a, Z. 23-43).

Aus rückblickender Perspektive sieht er diese Erlebnisse im Zusammenhang mit der elterlichen Herkunft, denn die schönen Kleider seien für sie aus Statusgründen wichtig gewesen: «Ich glaube das war schon noch speziell bei uns als ähm.. Kinder von.. Migranten […] dass man immer schöne Kleider bekommen hat zum draußen spielen, weil das ist so ein.. Status der wichtig gewesen ist, oder» (Interview 6a, Z. 30-34). Obwohl er seine Eltern zu verstehen versucht, hat er gleichzeitig auch Verständnis für sich selbst, denn das sei «natürlich für so ein fünfjähriges Kind eine enorm schwierige Aufgabe, eine harte Nuss! Und hat meistens *nicht* funktioniert, oder» (Interview 6a, Z. 55-57).

Während er sich selbst mit dieser allzu schwierigen Aufgabe konfrontiert sieht und für das Nichtgelingen nach seinem Empfinden im Übermaß bestraft wird, erlebt er, dass sich die positive Aufmerksamkeit der Eltern vielmehr auf seine jüngere Schwester richtet, während ihm die Rolle zugewiesen wird, als älterer Bruder auf sie aufzupassen (Interview 6a, Z. 1056-1058).

Toms familiäre Bezüge beschränken sich fast vollständig auf die Kernfamilie. Verwandtschaftliche Verbindungen gibt es zwar im Rahmen jährlicher Besuche bei den Großeltern in Jugoslawien, allerdings scheint dieser Kontakt eher lose und für Tom wenig bedeutsam zu sein (Interview 6a, Z. 73-81). Auch zu seinem Taufpaten habe die Familie «praktisch keinen Kontakt» (Interview 6a,

Z. 76). Aus der Erzählung geht nichts hervor, was auf Personen deuten würde, die Tom jenseits der Kernfamilie nahe standen, auch nicht auf eine Gemeinschaft, etwa eine religiöse. Von den religiösen Zugehörigkeitsvorstellungen der Eltern erfährt Tom erst, nachdem er hört, wie seine Kollegen von verschiedenen Kirchen erzählen und er seine Eltern daraufhin fragt, ob sie – und mit ihnen auch er selbst – einer Kirche angehören würden. Er bekommt zur Antwort, sie seien serbisch-orthodox, aber die Kirche, die es dafür in der Schweiz gäbe, sei zu weit weg und sie würden deshalb nicht hingehen (Interview 6a, Z. 83-94).

Diese Hinweise auf die nur spärlichen verwandtschaftlichen oder Jugoslawien-bezogenen Kontakte schließen nicht aus, dass die wenigen erlebten Begegnungen mit positiven Erinnerungen verbunden sind. Bezeichnend ist hingegen Tom Brankovićs große Zurückhaltung, das Thema ‹Jugoslawien› im Zusammenhang mit seiner Kindheit überhaupt zu erwähnen. Er bringt es nur ein, wenn ihn die ‹Zugzwänge des Erzählens› (Schütze, 1976; vgl. unter 6.1.3) oder die Nachfragen der Interviewerin dazu nötigen, während er auch dann bei oberflächlichen, allgemeinen Erwähnungen bleibt und sich nicht auf das Erzählen konkreter Situationen einlässt.

Die Gründe dafür liegen offensichtlich darin, dass ihm der Jugoslawienbezug viele Schwierigkeiten und auch Gewalterfahrungen eingetragen hat, besonders während dieser ersten Zeit in R-Stadt. Er sagt, er sei von anderen Kindern «immer abgepasst» und «zusammengeschlagen» (Interview 6a, Z. 828-829) worden, womit er ausdrückt, dass er gezielt ausgewählt wurde und dass es mehrere waren, die es auf ihn abgesehen haben, während er selbst alleine war.

Aber es sind nicht nur die handgreiflichen Auseinandersetzungen und Niederlagen, sondern auch die Erfahrungen subtiler Demütigungen und Hänseleien, die seine frühe Schulzeit prägen. Man habe ihn belächelt, und in den Turnstunden, wenn Kinder für die Mannschaften gewählt werden sollten, sei er jeweils zuletzt gewählt worden: «wenn man etwas gesagt hat.. ja, ist man belächelt worden, im Turnen.. zuletzt gewählt, in dieser Zeit oder (3) ja» (Interview 6a, Z. 915-916).

Für Tom ist es klar, dass diese Erfahrungen in einem Zusammenhang stehen mit Zuschreibungen als «Jugo»: «Ich bin.. jemand gewesen der in R-Stadt recht oft als ähm.. Jugo wahrgenommen worden ist, und deshalb viel in Konflikten drin gewesen ist, also Leute haben mich abgepasst, oft Schlägereien, weil oft Schlägereien, wieder dreckige Hosen [lacht] und so weiter, oder» (Interview 6a, Z. 142-148).

Mit der Formulierung «als ähm.. Jugo wahrgenommen worden» betont er, dass nicht er, sondern Andere es sind, die das Thema der nationalen Herkunft einbringen und dass sie mit ‹Jugo› eine Bezeichnung wählen, die üblicherweise

zur Beschimpfung und Abwertung dient. Die Formulierung deutet außerdem auf ein sich wiederholendes Geschehen, das damit beginnt, als «Jugo» «wahrgenommen» zu werden, was zu Konflikten und Schlägereien führt, dies wiederum zu schmutzigen Hosen, die vermutlich – angedeutet mit dem «und so weiter» – die unausweichlichen Schläge durch den Vater zur Folge haben.

Tom gerät in dieser Zeit also von doppelter Seite in Bedrängnis und steht dieser Situation allein gegenüber. Einerseits sieht er sich mehreren Kindern gegenüber, die ihm nichts Gutes wollen, andererseits bekommt er dabei keine Unterstützung von Seiten der Eltern, sondern muss ganz im Gegenteil noch mit Bestrafung für seine verschmutzten Hosen rechnen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass Tom Branković das Thema ‹Jugoslawien› ungern zur Sprache bringt und auch den Besuch der ‹jugoslawischen Schule› – das damalige Pendant zu den späteren ‹Kursen in Heimatlicher Sprache und Kultur›[88] – in höchst unguter Erinnerung hat. Auf die Frage, wie es denn dort gewesen sei, sagt er:

«*Horror.*.. Montag Montag hasse ich vielleicht auch wegen dem. Weil es ist immer am Montagabend ist äh, die jugoslawische Schule hat man sie genannt, hat dann stattgefunden und dann hast du irgendwie (4) um halb fünf dorthin müssen dann ist es bis um sechs sieben gegangen dann bist du heim hast schnell etwas gegessen .. all diese Serien die dann um 18.30 losgegangen sind Knight Rider MacGyver, The A-Team ich weiß gar nicht was dort alles noch gelaufen ist wo die andern dann davon gesprochen haben was ich dann verpasst habe. Also ich bin gar nicht motiviert gewesen diese Sprache zu lernen.» (Interview 6b, Z. 747-755)

Noch während Toms Zeit auf der Unterstufe zieht die Familie in eine Eigentumswohnung in einer anderen Stadt. Den Wechsel in dieses für ihn völlig neue Umfeld stellt Tom Branković als einen Wechsel dar, der ihm ermöglicht, seine erlittene soziale Position in R-Stadt hinter sich zu lassen und stärker aktiv handelnd aufzutreten. Dabei wird deutlich, dass dieses aktiv Handelnde darauf aus-

88 Die ‹Kurse für Heimatliche Sprache und Kultur› gehen ursprünglich auf eine Initiative politischer Flüchtlinge aus Italien in den 1930er Jahren zurück und wurden ab den 1960er Jahren auch von anderen Einwanderungsgruppen angeboten. Sie werden durch die Herkunftsländer oder private Trägerschaften finanziert und sollten ursprünglich dazu dienen, die Rückkehr ins Herkunftsland und die Wiedereingliederung ins dortige Schulsystem zu erleichtern, während später die Förderung der Zweisprachigkeit zentraler wurde, insbesondere auch für Kinder aus Familien ohne Rückkehrabsichten (Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt, 2011, S. 5-6).

gerichtet ist, in der sozialen Rangordnung aufsteigen zu können. Entsprechend nimmt Tom seine sozialen Bezüge zu den Gleichaltrigen in erster Linie als soziale Ordnung wahr, in der man einen höheren oder tieferen Platz einnimmt, im schlimmsten Fall jenen des «Omega», also jenen des allerutersten:

«und in H-Stadt war es dann nicht mehr so, dort hast du, hast du wie in eine andere.. in einer anderen.. wie soll ich dem sagen? Hast du nicht als Omega angefangen, sondern hast *höher* einsteigen können, nur schon durch, durch die Tatsache, dass die neuen Schüler interessiert waren und die Vergangenheit nicht gekannt haben.. du bist für einen Moment im Zentrum der Aufmerksamkeit gestanden, und dieses Momentum habe ich gut nützen können, um mich wie neu zu positionieren.» (Interview 6a, Z. 149-156)

Wie gut es ihm wirklich gelingt, dieses «Momentum der Aufmerksamkeit» bei den neuen Kollegen – die er distanziert «Schüler» nennt und damit auf den Schul- und Klassenkontext verweist – zur Selbstpositionierung zu nutzen, bleibt offen, denn er geht kaum auf konkret erlebte Situationen in narrativer Form ein, sondern bleibt weitgehend in einem deskriptiven und argumentativen Duktus auf hohem Abstraktionsniveau. Sicher ist aber, dass er den Wechsel nach H-Stadt im Rückblick mit einer starken Absicht assoziiert, die Aufmerksamkeit der Kollegen in einer Weise zu gewinnen, die ihm eine anerkannte Position ermöglicht und dass er das reaktive Erleiden zugunsten eines aktiven Handelns zurückzulassen versucht.

Er tut das nicht nur im verbalen, kommunikativen Sinn, sondern beginnt außerdem, Kampfsport zu betreiben, um «anders auftreten» (Interview 6a, Z. 144) zu können. In diesem Zusammenhang kann er durchaus von konkreten Erlebnissen erzählen. Eines davon bezeichnet er als «Schlüsselerlebnis» (Interview 6a, Z. 971). Er erlebt überrascht, dass er mit seinem Auftreten den gewünschten Effekt erzielt:

«Ich erinnere mich sogar noch an einen Moment.. wo, irgendjemand hat mir etwas gesagt, ich glaube Lukas hat er sogar geheißen.. der Bub, ich mag mich jetzt ganz genau erinnern, und der ist dort gestanden und ich habe einfach reflexartig habe ich einfach so meine Hand gehoben und er ist zusammengezuckt.. dann habe ich gefunden: *Wow!* [lacht] Und.. dort habe ich glaube ich so Selbstvertrauen gewonnen.» (Interview 6a, Z. 918-924)

Aber trotz dieser starken Absicht, die Aufmerksamkeit der Gleichaltrigen für sich zu gewinnen und dabei ein sicheres und sogar einschüchterndes Auftreten zu zeigen, gerät er auch in H-Stadt in Schlägereien, bei denen er unterlegen ist.

Er eignet sich aber eine Haltung an, nicht klein beizugeben, sondern seine Haut «so teuer wie möglich» zu verkaufen:

«ich bin dann.. doch noch ein paar Mal in eine.. in Konflikte gekommen, wo, wo dann in Schlägereien ausgeartet sind, und es ist, es ist dann oft so gewesen, ich *alleine*.. gegen drei vier andere, oder.. und äh (3) ich habe gewusst.. du.. die magst du nicht alle drei, oder.. und irgendwann, irgendwann ist es einfach so gewesen, bist du irgendwo unter denen gelegen, die halten dich fest.. der eine prügelt rein, und irgendwie ist meine Hand frei gekommen, und ich habe dann einen Oberschenkel oder eine Ferse erwischt, einfach reingebissen.. die Reaktion ist gewesen, die sind weg gesprungen, einfach haben mich losgelassen, weg, und dann habe ich auch gemerkt.. ich mag nicht alle drei, aber *einen, einer* muss auch, muss auch einen Blutzoll .. geben, oder, und.. ich glaube eben das zieht sich durch, einfach auch wenn du nicht gewinnst, verkauf deine Haut so teuer wie möglich.» (Interview 6a, Z. 927-985)[89]

Mit dem Ausdruck «das zieht sich durch» weist er darauf hin, dass es sich dabei um eine Haltung handelt, die er in dieser Zeit zu entwickeln beginnt und danach beibehält. Er nennt diese Haltung auch einen «Kämpfergeist» (Interview 6a. Z. 987) und sieht sie als eine Notwendigkeit, denn

«das eine hängt ja mit dem anderen zusammen.. wenn du dich nicht wehrst, sinkt auch die Achtung der Leute.. oder du wirst.. sie mögen dich vielleicht nicht, aber sie wissen, uh.. ein Skorpion ist auch klein, aber er sticht und es tut weh, ja wir sind zwar zu dritt aber, ich weiß ja nicht *wen* es erwischt, das könnte auch *ich* sein.» (Interview 6a, Z. 988-993)

Notgedrungen sucht Tom also nach Mitteln und Wegen, sich die «Achtung der Leute» zu erhalten, wenn er auch nicht damit rechnet, von ihnen gemocht zu werden. Hätte er einen solchen Kampfgeist nicht entwickelt – so denkt er im Rückblick – dann hätte er sich irgendwann einmal «abgefunden mit.. ja.. bekommst du halt auf den Grind.. das ist doch egal.. andere Wegli nehmen, verstecken.. ja..» (Interview 6a, Z. 1002-1003), hätte also statt der sich wehrenden eher die ausweichende Strategie gewählt, indem er auf dem Schulweg Umwege genommen oder sich versteckt hätte.

Es ist auffallend, dass es sich bei diesen Überlegungen zur sozialen Position und zum Bestreben nach Achtung um ein Thema handelt, das seine Erzählung

---

89 Mit «mag» (in «die magst du nicht alle») ist hier das Schweizerdeutsche ‹mögä› im Sinn von ‹schaffen›, ‹bewältigen› oder ‹bezwingen› gemeint, entsprechend also etwa ‹die schaffst du nicht alle drei›. Gleiches gilt für den Satz «ich mag nicht alle drei».

der Primarschulzeit dominiert und strukturiert. Seine sozialen Bezugsfelder sind dabei durchgängig die Gleichaltrigen, denen er als Einzelner gegenübersteht.

Eine Ausnahme bildet einzig seine jüngere Schwester, zu der er als älterer Bruder – als Beschützer und als der Stärkere – eine andere Rolle einnehmen kann: «Dann ist die Schwester auch in die Schule gekommen, und dann bin ich zum ersten Mal in der Rolle gewesen, ich bin der große Bruder von jemandem an der Schule, habe immer ein bisschen geschaut, wo die Schwester ist.. ja» (Interview 6a, Z. 158-163). Tom Branković führt nicht näher aus, wie er seine Rolle als Bruder erlebt hat, sodass lediglich vermutet werden kann, dass sie höchstens ein wenig dazu beigetragen hat, in der sozialen Rangordnung die von ihm angestrebte bessere und höhere Position einzunehmen.

Beim Anstreben dieser Position spielt die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit insofern eine Rolle, als Tom sie während seiner ersten Zeit in R-Stadt als herabwürdigende Zuschreibung erlebt hat und nun in H-Stadt viel daran setzt, nicht mehr in diese Lage zu geraten. Es geht ihm daher weniger um Anerkennung im Rahmen schweizerischer, kantonaler oder lokaler Zugehörigkeiten, sondern in erster Linie um eine Anerkennung, die sich *nicht* auf Jugoslawien und die damit einhergehende Abwertung bezieht.

Tom Brankovićs Erzählung seiner Schulzeit lässt sich grob in drei Phasen gliedern: Zunächst die erste Unterstufenzeit in R-Stadt, in der er die Zuschreibungen als «Jugo» erleidet, dann die restliche Primarschulzeit auf der Unter- und dann Mittelstufe in H-Stadt, in der er um Aufmerksamkeit und Anerkennung ringt und dabei stärker aktiv handelnd auftritt, und schließlich die Sekundarschulzeit, die er ebenfalls in H-Stadt erlebt:

Während er in der Primarschulzeit «eher ein Angepasster» (Interview 6a, Z. 1035-1036) gewesen sei, sei er in der Sekundarschulzeit ein «verhaltensoriginneller Schüler» (Interview 6a, Z. 217) gewesen, wie er sich scherzhaft selber nennt, indem er an dieser Stelle ein typisches Lehrervokabular verwendet:

> «Das sind die Jahre gewesen, wo ich viel, wo ich viel Unfug angestellt habe / I: Mhm / E: also heute würde man sagen ein ‹verhaltensorigineller Schüler› bin ich gewesen [lacht] / I: [lacht] / E: vorlaut.. uninteressiert.. habe mich selber unterhalten während dem Unterricht, mit, Scherzen.. viel Zeug ist kaputt gegangen, durch meine Hände [lacht] Wandtafeln, Lampen (3) Streit gesucht mit den Lehrpersonen.. ich bin oft im Lehrerzimmer gewesen.. wegen Vorfällen die gewesen sind.» (Interview 6a, Z. 214-224)

Nicht nur in der Erzählweise und im Gebrauch eines typischen Lehrervokabulars, sondern auch in seiner eigenen expliziten Interpretation betrachtet er diese

Phase mit einem eher distanzierten Blick. Er beschreibt sie als eine Phase, die einerseits durch die Schule und Unterrichtsform und andererseits durch den Wunsch nach Aufmerksamkeit geprägt war.

«Ich glaube.. diese Auseinandersetzungen sind so eine Mischung gewesen zwischen (3) meine Langeweile zu kompensieren.. und das ist wirklich viel sitzen gewesen, zuhören.. das Konforme.. das hat mir einfach nicht so.. gepasst, plus Aufmerksamkeit erregen bei den Klassenkameraden, und besonders bei den Klassenkamerad*innen* (3) weil, du kannst.. wenn du eine Plattform hast, wo du.. brillieren kannst, in der einen oder anderen Form.. du wirst wahrgenommen.. du hast einen Ruf.. klar, der Ruf ist nachher nicht immer zu.. zum Vorteil, gewesen, aber.. du konntest wie (5) Eindruck machen.. auf die eine oder andere Seite.. oder man hat mich gekannt.. bei den Lehrern und bei den Schülern.. / I: Mhm / E: ..aber ich wüsste jetzt nicht, was mehr Gewicht gehabt hat, eben die Langeweile / I: Mhm / E: ..oder eben das.. diese Plattform nutzen, zum sich zur Geltung bringen.» (Interview 6a, Z. 1040-1056)

Statt sich also wie in der Primarschule die Aufmerksamkeit durch eine größere Sicherheit im Auftreten und durch «Kämpfergeist» zu erarbeiten, wird er nun in einer Weise aktiv, die ihn noch radikaler aus der reaktiven Rolle heraus und in eine noch stärker aktive Rolle hinein bringt. Nun ist *er* derjenige, der zuerst handelt, indem er «vorlaut» ist, Scherze macht, Streit sucht und damit Aufmerksamkeit erregt, «wahrgenommen» wird, sich selbst «einen Ruf» schafft, «Eindruck» macht und sich «zur Geltung» bringt. Es ist ein Verhalten, mit dem er sich vom Konformen abhebt und auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Klassenkameraden – und in diesem Alter nun besonders auch der Klassenkamerad*innen* – proaktiv auf sich zu ziehen versucht.

Aber nebst diesem Streben nach Aufmerksamkeit sieht er auch die Schule als Ursache seines Verhaltens. Die Langeweile habe ihn dazu getrieben, sich selbst zu unterhalten, womit er impliziert, dass die Unterrichtsinhalte für ihn uninteressant waren. Er sei «immer» ein «Minimalist» gewesen, «entweder es interessiert mich, dann habe ich es mit Leidenschaft gemacht, oder es hat mich nicht interessiert, dann habe ich es gar nicht gemacht» (Interview 6a, Z. 170-173). In dieser Zeit sei er «nicht so interessiert» gewesen, «ich habe einfach gemerkt, meine Eltern hätten Freude gehabt und mein Lehrer hat gesagt, ich habe das Potenzial, also habe ich es gemacht. Aber er ist, er ist nicht darum herumgekommen, mir zu sagen dass ich ein fauler Sack sei» (Interview 6a, Z. 175-181). Mit dieser eigenen rückblickenden Deutung stellt er sich als aktiv Handelnden und selbst Entscheidenden in den Vordergrund, der sich nur engagiert, wenn er es möchte und wenn es für ihn interessant ist, während er gleichzeitig zugesteht, auch dem

Wunsch der Eltern und dem durch die Lehrer zugesprochenen Potenzial gefolgt zu sein, indem er trotz seines Desinteresses den Minimalanforderungen Genüge geleistet hat.

Dann allerdings habe es ihm ein Jahr lang «*völlig* ausgehängt» (Interview 6a, Z. 194). Tom hat zu der Zeit «keine Lust», es ist «viel Pubertät» im Spiel, «viel Hormone», wie er in knappen Worten andeutet und worüber er offenbar nur ungern erzählt (Interview 6a, Z. 194-197). Schließlich muss er das zweite Sekundarschuljahr wiederholen (Interview 6a, Z. 192). Während er schon davor in seinen Bemühungen um Aufmerksamkeit und Achtung durchgehend als Einzelner und als Einzelkämpfer auftritt, bekommt diese Vereinzelung nun noch eine zusätzliche Komponente, indem er seine angestammte Klasse verlassen muss.

In dieser Zeit erfährt Tom allerdings einen gewissen Rückhalt von Seiten seiner Lehrer und seiner Eltern. Seine Lehrer sehen trotz des Leistungsrückgangs auch das Potenzial in ihm, sodass sie ihn nicht zurückstufen, sondern ein Jahr wiederholen lassen, und von seinen Eltern spürt er, wie sehr sie sich wünschen, dass ihre beiden Kinder einen besseren Schulabschluss erlangen als es ihnen selbst möglich war (Interview 6a, Z. 198-203). Diese beiden Umstände sind wohl bedeutsam dafür, dass sich Tom schließlich für die Ausbildung zum Primarlehrer entscheidet, was ihm auch ohne weitere schulische Schwierigkeiten gelingt (siehe Ausführungen dazu im nachfolgenden Unterkapitel).

Im weiteren Verlauf gestalten sich seine Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit nun noch einmal in neuer Weise, indem sich Tom überaus intensiv mit weltanschaulichen Fragen beschäftigt, zunächst im Rahmen seiner Ausbildung, dann auch im privaten Rahmen in Auseinandersetzung mit seinen Eltern, besonders mit seinem Vater.

Im Rahmen seiner Ausbildung ist es ein Lehrer in Geschichte und Geografie, der für Tom eine wichtige Rolle spielt. Tom ist von dessen breitem Wissen sehr angetan, bezeichnet ihn sogar als Vorbild (Interview 6a, Z. 1098) und fühlt sich von ihm in seinen eigenen Fragen und Interessen angesprochen. Dieser Lehrer regt ihn etwa dazu an, Sagen, Mythen oder Legenden sowie biblische Geschichten auf ihre Funktion hin zu hinterfragen und sie reflektierend zu relativieren, eine Betrachtungsweise, die bei Tom auf großes Interesse stößt:

«und wir haben dann mit dem.. ein bisschen über solche Sachen geschwätzt und Sagen, Mythen, Legenden verglichen mit Geschichte, was ist Tatsache gewesen, […] er hat dazumal das erste Mal das Wort ‹Agnostiker› gebraucht, oder, das habe ich vorher nicht gekannt, und er hat gesagt, das sei, ihn faszinieren Sagen, Mythen und Legenden, aber, er sehe es nicht an als dass das ein Teil äh, von der.. faktischen Geschichte ist, sondern wie

Menschen sich Sachen *erklärt* haben.. und das ist für mich bis zu diesem Zeitpunkt neu gewesen, dass man das getrennt hat, oder weil Religion ist immer für mich, auch von meinem Umfeld.. angeschaut worden als irgendetwas, das irgendwie.. ja.. dazumal ist es gegangen, oder, dann hat halt der Noah die Tiere auf das Schiff genommen und man weiß nicht genau, ob es passiert ist oder nicht, und ich habe das einfach so hingenommen, und.. zu diesem Zeitpunkt ist es wieder interessant geworden für mich.» (Interview 6a, Z. 361-378)

Die Anregungen dieses Lehrers, überlieferte Geschichten und vermeintlich geschichtliche Fakten zu hinterfragen und in diesem Sinn «über den Tellerrand hinauszuschauen» (Interview 6a, Z. 1101) sind für Tom höchst animierend:

«König Arthus, der Ritter der Tafelrunde, habe ich dann gelesen, dann äh, der trojanische Krieg / I: Mhm / E: vom Homer.. die Odyssee, ich habe wirklich so viel gelesen wie noch nie in meinem Leben […] das hat mich dann fasziniert, und.. Kreuzzüge.. Römer.. Industrialisierung also ich habe Geschichte in dieser Zeit habe ich verschlungen.» (Interview 6a, Z. 378-395)

Die Auseinandersetzungen finden dabei nicht nur lesend und im Austausch mit dem Geschichtslehrer statt, sondern auch unter den Kollegen, wobei Tom Branković in diesem Zusammenhang erstmalig auch von einem «Freundeskreis» spricht:

«Als Zwanzig, Zweiundzwanzigjähriger habe ich gefunden, Kapitalismus, Kommunismus, in dem sind wir dort gesteckt, und, es ist alles im Umbruch gewesen in den Neunzigerjahren.. äh, irgendwo muss es doch ein System geben, das, das verhebt.. habe da auch in meinem Freundeskreis recht rege Diskussionen geführt mit, wir haben das, angeschaut und, die Hippiezeit aus den Sechzigerjahren war auch noch, etwas das immer so ein bisschen, im Hinterkopf war.. Anarchie, was ist das? ..kann der Mensch überhaupt die Verantwortung für sich selber übernehmen, ohne dass man Gesetze braucht. Ja, das sind einfach Sachen gewesen, die haben wir an uu vielen Abenden diskutiert und, das sind lange Abende geworden.» (Interview 6a, Z. 400-411)[90]

Nebst diesen Auseinandersetzungen im Rahmen der Ausbildung finden sie auch im Rahmen der Familie statt, vor allem mit Toms Vater: Im Kontext der Jugoslawienkriege erlebt Tom, dass sie als Familie plötzlich nicht mehr als ‹Jugosla-

90 «Verhebt» ist ein schweizerdeutscher Ausdruck für etwas, das nicht nur funktioniert, sondern das ‹hält›, das stabil und verlässlich ist.

wen› wahrgenommen werden, sondern als ‹Serben› und als ‹Orthodoxe›, insbesondere von Bekannten mit ebenfalls ehemals jugoslawischer, aber ethnisch oder religiös anderer Zugehörigkeit, und dass diese Bekannten auf einmal nichts mehr mit Toms Familie zu tun haben möchten (Interview 6a, 453-463). Es ist naheliegend und auch offensichtlich, dass dieses Erleben bei Tom auf einen höchst wunden Punkt trifft. Er erzählt zu diesem Thema energisch, engagiert und ausführlich, sodass sowohl an der Erzählweise wie auch am Inhalt gut zu erkennen ist, dass ihm dieses Thema wichtig ist und dass er es intensiv bearbeitet hat:

«du wirst auch aufgrund von deinem Nachnamen, einer gewissen Ethnie zugeordnet.. und, man mag dich nicht […] ich habe dann den Deutschen noch ein bisschen nachempfinden können, oder weil als deutscher, Nazi.. Serbien hat Völkermord betrieben, im Balkan.. in den Neunzigerjahren.. also bist du dabei, du gehörst zu dem Volk, das, das Schlimmes gemacht hat, und du hast denen noch so breit erklären können […] es wird mir einfach angehängt irgendwo.» (Interview 6a, Z. 458- 469)

Tom ist entschlossen, sich solche Zuschreibungen nicht mehr einfach anhängen zu lassen und stattdessen selber darüber zu bestimmen, welches Weltbild er vertritt. Dabei möchte er sich von der «Schublade», in die er unweigerlich dennoch gesteckt wird, nicht mehr beirren lassen, sondern sich von dieser Enge befreien:

«Weltbilder muss man vertreten, dass man zu einer Gruppierung gehört, ich vertrete dieses Weltbild nicht.. also ich kann, ich kann meine, ich kann meine biologische Herkunft nicht wegdiskutieren, aber eine Konfession ist äh.. ist äh ein Weltbild zu dem man steht, oder man steht *nicht* dazu, und das hat nichts mit den Eltern zu tun. Der kulturelle Hintergrund mag so geprägt sein, aber ob ich katholisch bin, evangelisch, orthodox, oder Muslim, das entscheide *ich*, auch wenn es jetzt mein Gegenüber an der Taufe festmachen möchte, dann kann ich sagen: ‹Ok, dann machst du es an der Taufe fest, dann machst du eine Schublade auf und tust mich dort rein, wenn es dir gefällt›, mich interessiert es nicht. ..und das hat, ich meine ich sage das jetzt so da, einfach in ein paar Sätzen, aber diese Erkenntnis war so richtig eine Befreiung.» (Interview 6a, Z. 470-483)

Dieser Moment der «Befreiung» ist für Tom höchst bedeutsam. Er knüpft an der Erkenntnis an, die er durch seinen Geschichts- und Geografielehrer gewonnen hat, dass vermeintlich faktische Erzählungen wie Mythen und Legenden nach ihrer Funktion hinterfragt und damit relativiert werden können. Hier bezieht er diese relativierende Betrachtung auf die vermeintlich qua Herkunft gegebenen oder ‹faktischen› Zugehörigkeiten, die in seinen Augen ebenfalls hinterfragt werden können. Er möchte damit erreichen, dass er selbst über sein Weltbild,

seine religiöse Orientierung und damit auch seine Zugehörigkeiten bestimmen kann, erlebt aber gleichzeitig, dass diese Selbstbestimmung davon abhängt, ob man ihm wirklich zuhört, was durchaus nicht immer der Fall ist:

«Ich sage, wer ich bin, ich sage wie mein Weltbild funktioniert.. und wenn ich in deinen Augen halt ein Jugoslawe bin, der.. orthodoxe Wurzeln hat.. mach du das [lacht], du kannst aus mir einen Indianer machen, weil ich mal in Amerika gewesen bin und jetzt irgendwie so ein Ketteli trage oder ich weiß nicht was, oder […] mein kurzer Haarschnitt macht mich vielleicht zu einem, Rechtsradikalen, wenn du das möchtest.. aber du hörst mir ja nicht *zu*.» (Interview 6a, Z. 485-491)

Während Tom damit für sich selbst erneut einen – wenn auch nicht gänzlich befriedigenden – Weg gefunden hat, mit den zugeschriebenen Zugehörigkeiten umzugehen, findet er bei seinen Eltern und besonders bei seinem Vater eine Haltung, die er zwar versucht zu verstehen, gegen die er sich aber gleichzeitig vehement zur Wehr setzt. Er erlebt, dass die Kriegsgeschehnisse die Familie emotional aufwühlen (Interview 6a, Z. 434), sowohl im Sinn von Nationalstolz wie auch im Sinn von familiären Verlusten:

Der Nationalstolz wird etwa im Rahmen des Kosovokriegs deutlich, als die Eltern um die alten serbisch-orthodoxen Kirchen im Kosovo fürchten (Interview 6a, Z. 523-527). Tom reagiert ungehalten und verständnislos darauf, dass wegen einiger alter Kirchen und wegen religiöser und kultureller Traditionen blutige Kriege ausgetragen würden und meint dezidiert: «wieso sprengen wir nicht einfach alle diese, blöden Kirchen in die Luft» (Interview 6a, Z. 528-529), eine Strategie, die sich seines Erachtens auch auf den Nahostkonflikt anwenden ließe, damit man merken könne, wie absurd auch dieser Krieg sei:

«nimm mal alle Tempel dort weg, und all die, all die Mauern und all das Zeug, und dann merkst du auf einmal, die kämpfen eigentlich um ein bisschen Sand, um Stein, und Olivenbäume.. und die haben noch nicht einmal Bodenschätze.. nichts, oder, ich meine es geht nur darum, dass irgendwie viel Metaphysik herumschwebt in diesem Land, und jeder den Anspruch auf diese Metaphysik erhebt.» (Interview 6a, Z. 531-537)

Als die Familie hört, dass ein Cousin ums Leben kommt, weil er während einer Übung mit einem Militärfahrzeug auf eine Mine fährt, reagiert Toms Vater mit Wünschen nach Vergeltung, was zwischen Tom und seinem Vater zu einem «Erwachsenenstreit» führt:

«und dann habe ich wirklich zum ersten Mal.. einen Erwachsenenstreit gehabt mit meinem, mit meinem Vater.. weil er eben gefunden hat.. ja und jetzt erst recht und so, dann habe ich gefunden: ‹Ja aber hör mal, du befürwortest den Krieg! Dann kannst du nicht *wählen*, *wer* stirbt.. Krieg *ist so*, da sterben auf *beiden* Seiten Leute, hast du nicht das Gefühl dass auf der einen Seite *auch* Väter, oder Verwandte jetzt am Trauern sind, wegen, Leuten die unter *deiner* Fahne kämpfen?›.. das hat ihn dann verrückt gemacht, dass ich nicht die Partei ergriffen habe, für das Land, und wir haben seitdem *nie* mehr über das geredet.» (Interview 6a, Z. 598-507)

Tom kann seinen Vater nicht von seiner Meinung überzeugen, sodass die Politik als Gesprächsthema zwischen ihnen zu einem Tabu wird. Er deutet diesen unüberwindbaren Meinungs- und Haltungsunterschied zwischen ihnen, indem er sich selbst und seine Schwester als «westlich geprägt» und «gebildet» betrachtet, während er seinem Vater Ansprüche als «Patriarch» unterstellt und ihn entsprechend mit weniger «westlich», weniger «gebildet» und außerdem mit «Scheuklappen» und «Tunnelblick» assoziiert und trotz all dieser negativen Konnotationen zu verstehen versucht:

«Ja.. die Politik ist so wie ein, Tabu, weil wir merken, wir haben es (3) wir haben verschiedene Ansichten (3) der Rationalismus den er uns, quasi.. schmackhaft machen wollte, als Patriarch, als Oberhaupt der Familie, den hat meine Schwester und ich einfach nicht angenommen, weil wir sind zu sehr, westlich geprägt gewesen, wenn du so willst, oder schon, gebildet, mit meiner.. Lehrersemi-Ausbildung, wo ich das Ganze einfach differenzierter angeschaut habe, nicht so.. Scheuklappen, der Tunnelblick.. auf eine Art und Weise konnte ich ihn verstehen, weißt du.. er ist da, er liebt sein Land, es wird auseinandergerissen, Leute sterben (4) gleichzeitig musste ich sagen nein, jetzt bin ich.. ich bin eine eigenständige Persönlichkeit.. ich muss nicht eine Familientradition aufrechterhalten, sondern tun was richtig ist für mich.» (Interview 6a, Z. 509-521)[91]

Einmal mehr führt also Toms Umgangsweise mit Zugehörigkeiten und Zuschreibungen dazu, dass er sich von Menschen – in diesem Fall von seinem Vater – distanziert und sich als Einzelner positioniert.

91 Es bleibt etwas unklar, was Tom Branković hier mit dem «Rationalismus» seines Vaters meint. Möglicherweise ist damit die Rationalität des Vaters angesprochen, also seine Sichtweise in seiner eigenen Erklärungslogik.

Dieser Zusammenhang von Differenz, Distanzierung und Vereinzelung entsteht noch ein weiteres Mal, als Tom in eine Situation gerät, die ihn zutiefst erschüttert. Er selbst nennt sie den «Ground Zero» seines Lebens (Interview 6a, Z. 841).

Nach Abschluss seiner Ausbildung und Absolvieren der Rekrutenschule – die Familie hat sich unterdessen einbürgern lassen – unterrichtet Tom einige Jahre als Mittelstufenlehrer und geht dann mit seiner damaligen Freundin für ein Jahr auf eine Weltreise (Interview 6a Z. 862- 866; 1142). All diese Stationen werden von Tom Branković kaum näher ausgeführt und meist nur im Dienst der Nachvollziehbarkeit erwähnt, um sich schließlich erzählend bei denjenigen Themen aufzuhalten, die ihn umtreiben und auch die Zeit des Erzählens noch stark prägen.

Mit seiner Freundin teilt er ein großes Interesse an Religionen, sodass sie auf ihrer Reise gemeinsam buddhistische Tempel in Thailand besuchen oder sich Bücher wie den Roman ‹Illuminati› von Dan Brown gegenseitig vorlesen und darüber ins Diskutieren kommen. Während seine Freundin an ihrer katholisch geprägten religiösen Überzeugung festhält, hinterfragt Tom die ihm bekannten christlichen Hilfs- und Heilsversprechungen und zieht sie zunehmend in Zweifel (Interview 6a, Z. 666-736). Ein wichtiger Gedanke dafür kommt ihm in einem Gespräch mit seiner Freundin auf einer Wanderung in Neuseeland:

> «und dann habe ich gesagt: ‹Was wenn die Firma Gott gar nicht *existiert*? Aber wir brauchen einen Briefkasten, man kann Briefe reinwerfen, in der Hoffnung, es liest sie irgendwann mal jemand, und wir müssen gar nicht *wissen*, ob das, mal gelesen wird, sondern einfach die Beruhigung, wir nehmen da den Placebo-Effekt und so weiter›, und dieser Gedanke hat mich einfach nicht mehr losgelassen.. und, sie ist dann, ist dann irgendwie auf dem Trip gewesen, von wegen: ‹Ja, aber glaubst denn du, dass wir, wenn wir sterben, dass wir uns dann wiedersehen?› Dann habe ich gefunden: ‹Ich weiß es nicht, das ist die ehrlichste Antwort, die ich dir geben kann.. es wäre schön, ja, und wenn ich dieses Konzept erstellen müsste, ich würde es so erstellen, dass es so ist, aber.. ich fände es auch schön, wenn Regen nicht nass wäre..› / I: [lacht] / E: aber irgendwo, gehört es, gehört es zum Erwachsenwerden, einfach dass man merkt, gewisse Sachen *sind* so, Leute sterben, es tut weh, wir müssen einen Weg finden, wie wir, damit umgehen.. und vielleicht haben wir Menschen, müssen wir unsere Psyche gesund halten, indem wir so etwas brauchen.» (Interview 6a, Z. 686-705)

Diese Meinungsverschiedenheiten zwischen Tom und seiner Freundin mögen ein Grund gewesen sein für ihre spätere Trennung, möglicherweise waren es auch die bei der Freundin stärkeren Wünsche nach Heirat und Bindung (Interview 6a, Z. 735-749). Nach ihrer Rückkehr von der Reise und nach insgesamt

sechseinhalb Jahren Zusammensein lernt die Freundin jemand anderen kennen und «informiert» (Interview 6a, Z. 758) Tom darüber, dass sie sich von ihm trennt. Tom ist «erschüttert» über die «Leichtigkeit, mit der sie das einfach aufgibt» (Interview 6a, Z. 761-762) und erlebt darauf eine heftige Krise:

«du verlässt nicht nur die Erde, sondern du.. wirst aus dem Raumschiff rausgeworfen.. du schwebst also irgendwo, im Weltall, im luftleeren Raum und denkst, ich brauch eine Richtung, einen anderen Planeten.. der ähnliche.. der eine ähnliche Atmosphäre hat (7) ja und dann (6) und dann tut es sich zuerst einmal ein Abgrund auf und verschlingt dich einfach mal für eine Weile.» (Interview 6a, Z. 769-774)

Die Heftigkeit dieser Erfahrung sieht er stark damit verbunden, dass seine Weltbilder zusammengebrochen seien, dass er in zweifacher Hinsicht verloren hat, was «uns als Menschen Halt gibt»: den religiösen Glauben «an das Gute im Leben» und «die Liebe, die alles zusammenhält» (Interview 6a, Z. 794-795).

Tom spricht in diesem Zusammenhang von krassen Dimensionen, von viel Alkohol, «um den Schmerz zu betäuben», «kiffen, nicht schlafen.. lange in den Ausgang» (Interview 6a, Z. 778-779). Da er nach der Reise am ehemaligen Arbeitsort seine Arbeit als Mittelstufenlehrer wieder aufgenommen hat, unterrichtet er zu dieser Zeit und erlebt seine Arbeitgeber als «recht kulant», sie hätten gewusst, dass er «eine schwierige Zeit» durchmacht (Interview 6a, Z. 780-781).

Schließlich gerät er an einen Punkt, an dem er sich eingestehen muss – höchst wahrscheinlich auch veranlasst durch die entsprechenden Aufforderungen der Vorgesetzten – dass er es nicht mehr alleine schafft (Interview 6a, Z. 782-784).

Die Dramatik dieses erleidenden Zusammenbrechens wird in der Erzählung nun kontrastiert mit einem beeindruckenden Wiedergewinn der eigenen Handlungsfähigkeit, und es wird deutlich, dass es diese Handlungsfähigkeit und das eigenwillige Durchsetzungsvermögen sind, die Tom Branković hier in aller Deutlichkeit darstellen möchte:

Tom möchte sich «neu erfinden», wie er sagt (Interview 6a, Z. 791), er lässt sich zunächst kurze Zeit psychologisch beraten und mit alternativen Heilmethoden behandeln, geht dann den Weg wieder allein weiter, gibt die Suchtmittel auf, nimmt zwanzig Kilo ab und nutzt seine «Wut» (Interview 6a, Z. 819) als Energie um zu trainieren, unter anderem indem er rennt «bis zum Umkippen» (Interview 6a, Z. 822). Er wechselt die Stelle, sucht sich eine neue Wohnung, bewegt sich wieder vermehrt auf dem «Single-Markt» (Interview 6a, Z. 824) und blickt zur Zeit des Interviews auf jene ‹Zeit des Abgrunds› als eine vergangene zurück, scheint aber gleichzeitig noch stark in ihrem Eindruck zu stehen. In seinen

freundschaftlichen und romantischen Beziehungen ist er vorsichtig und zurückhaltend und sagt bilanzierend «ich ich ich *vertraue nicht vielen Leuten*» (Interview 6b, Z. 839-840).

Was ihn gleichzeitig philosophierend umtreibt, sind die Fragen nach den schlüssigen Erklärungsansätzen für das Verhalten der Menschen. Die Systemkritik und linkspolitischen Ideologien, die er in seiner ersten Ausbildungszeit so ausführlich diskutiert hat, nennt er im Rückblick «naiv» (Interview 6a, Z. 419-420), christlich-religiöse Orientierungsmomente hat er bereits aufzugeben begonnen, als er erlebte, welches Unheil die religiösen Zugehörigkeiten im Kontext des Jugoslawienkriegs anrichteten (Interview 6a, Z. 440-444) und die ihm bekannten christlich-religiösen Hilfs- und Heilsversprechungen hat er während der Weltreise angezweifelt und schließlich ebenfalls hinter sich gelassen (Interview 6a, Z. 763-764).

Zur Zeit des Interviews hält sich Tom Branković bei den biologischen Erklärungsansätzen auf und flicht seine Gedanken dazu immer wieder in seine Erzählung ein. Seine Beobachtungen des menschlichen Verhaltens veranlassen ihn, dieses Verhalten auf seine biologische Funktion hin zu betrachten, denn «all dieser Idealismus ist eigentlich.. ignoriert unsere, unsere Biologie» (Interview 6a, Z. 573-574). Tom Branković möchte die Menschen in ihrem Verhalten durchschauen und greift dabei auf das biologisch gesteuerte Verhalten des «Homo sapiens» zurück: «Was ist dahinter? Was, was, was, wieso ist ein Gruppenverhalten so wichtig für uns Menschen, für uns, Homo sapiens, oder ich meine der Begriff ‹Homo sapiens› schafft so eine Distanz, ‹Menschen› schließt dich immer mit ein, und ‹Homo sapiens› hat mir geholfen, so ein bisschen, aus einer gewissen Distanz das Ganze zu sehen» (Interview 6a, Z. 547-552).

Mit dieser Reduktion der verschiedenen Menschen auf ihren gemeinsamen Abstammungs-Prototypen sucht Tom einerseits nach Erklärungen für das menschliche Verhalten, schafft damit aber auch einen Bezug zu einem gemeinsamen Nenner aller Menschen, der jenseits aller Differenz- und Zugehörigkeitsfragen im Sinn einer Universalität existiert.

Tom Brankovićs Einflechtungen biologistischer Erklärungen haben in seiner Erzählung den Charakter von Suchbewegungen, sodass unklar bleibt, mit welchen konkreten Erfahrungen er diese Überlegungen verbindet. Klar ist hingegen, dass er mit diesen Erklärungsansätzen für sich einen neuen Boden gefunden hat, der ihm als Ausgangspunkt für Weiteres zur Verfügung steht:

ich denke im Grund genommen funktionieren wir bis auf die kulturellen Unterschiede .. ähnlich haben ähnliche Bedürfnisse, ähnliche Ängste ähnliche Freude .. wollen essen ein

Dach über dem Kopf haben ich sehe es mehr so. / I: Mhm. / E: Ein Lächeln ist ein Lächeln. (Interview 6b, Z. 824-830)

Zusammenfassend lässt sich Tom Brankovićs Geschichte bezogen auf die außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in fünf Teilen lesen, die je unterschiedliche Erfahrungen beinhalten und zu unterschiedlichen Umgangsweisen führen:

In einem *ersten* Teil befindet sich Tom in R-Stadt und erlebt eine einengende Situation sowohl von Seiten der Gleichaltrigen, von denen er sich als «Jugo» etikettiert, herabgesetzt und angegriffen fühlt, wie auch von Seiten seiner Eltern, die ihn aus seiner Sicht überfordern und über die Maßen bestrafen. Tom erleidet dieses Geschehen, bis dahin noch ohne wirksame Möglichkeit, sich dagegen zur Wehr zu setzen.

Ein *zweiter* Teil beginnt mit dem Wechsel nach H-Stadt, wo Tom den Neuanfang zu nutzen versucht, um in der sozialen Rangordnung nicht mehr ganz unten zu sein. Er bemüht sich um die Aufmerksamkeit der Gleichaltrigen, lernt einen Kampfsport, um sicher auftreten zu können, und gerät dennoch in Schlägereien, in denen er unterlegen ist. Er eignet sich nun einen «Kämpfergeist» an, um sich so gut wie möglich zu wehren und die Achtung seiner Kollegen nicht zu verlieren. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit spielt dabei insofern eine Rolle, als Tom viel daran setzt, nicht mehr als «Jugo» etikettiert zu werden.

Die Zeit an der Sekundarschule in H-Stadt bildet den *dritten* Teil der Geschichte. Diese Zeit beschreibt Tom Branković als ein noch proaktiveres Suchen nach Anerkennung, indem er in der Schule mit Scherzen und Streitlust auffällt und damit die Aufmerksamkeit seiner Kollegen und Kolleginnen zu gewinnen versucht.

Im Zuge einer persönlichen Krise im zweiten Oberstufenjahr und der darauf folgenden Wiederholung eines Schuljahrs bekommt seine zunehmende Positionierung als Einzelner eine zusätzliche Komponente, indem er die angestammte Klasse verlassen muss.

Zur gleichen Zeit muss er sich für einen beruflichen Weg entscheiden. Wichtige Bezugspersonen sind in diesem Zusammenhang sowohl seine Eltern wie auch seine Lehrer, durch deren Rat er sich schließlich für den Lehrerberuf entscheidet.

Der *vierte* Teil wird bestimmt durch das Entdecken des persönlichen Gewinns durch Bildung. Im Rahmen der Ausbildung erlebt Tom in der Person eines Lehrers für Geschichte und Geografie eine Vorbildfigur, die Tom mit ihrem Wissen und der pädagogischen Aufforderung «über den Tellerrand hinauszuschauen» (Interview 6a, Z. 1101), beeindruckt. Er entdeckt seine Faszination für

die hinterfragenden Zugänge zum Gehalt von Mythen, biblischen Geschichten und politischen Systemen und findet auch gleichaltrige Gesprächspartner, mit denen er diese Themen diskutieren kann.

Im Zusammenhang mit dem Jugoslawienkrieg werden nun die natio-ethno-kulturellen wie auch religiösen Zugehörigkeiten im Kontext von Konflikt und Krieg virulent. Tom nutzt seine erworbene Bildung dazu, den Sinn dieses Kriegs zu hinterfragen und die vermeintlich ‹faktischen› ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten als Zuschreibungsprozesse zu entlarven. Damit stößt er bei seinem Vater auf Unverständnis und interpretiert dieses Unverständnis mit seinem im Gegensatz zum Vater bildungsorientierten Aufwachsen in einem ‹westlichen› Land. In der Folge positioniert er sich sowohl seinem Vater gegenüber wie auch im Fremdzuschreibungsgeschehen ethnischer Zugehörigkeiten als Einzelner, der selbst bestimmt, wer er ist, jenseits all der zugeschriebenen Schubladen.

Im *fünften* Teil bekommt die zunehmende Vereinzelung einen erneuten Akzent, indem er durch seine sich verstärkenden Zweifeln an den christlichen Hilfs- und Heilsversprechungen sein Gottesbild verwirft und zur gleichen Zeit erlebt, dass seine Freundin sich von ihm trennt. Dieses doppelte Erleben eines Zusammenbruchs verursacht bei Tom eine massive Krise, aus der er sich schließlich wieder befreit, was insgesamt erneut dazu führt, dass er sich als Einzelner positioniert und nur einige wenige Freunde hat, denen er wagt zu vertrauen. Gleichzeitig sucht er anhand biologistischer Erklärungen nach Antworten auf die Rätsel menschlichen Verhaltens und betont damit gleichzeitig das allen Menschen Gemeinsame auf der Basis gemeinsamer Abstammung und entsprechender biologischer Veranlagung als «Homo sapiens».

7.2.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrer-Werdens

Der Fokus richtet sich nun noch einmal genauer auf die Frage nach Tom Brankovićs Berufswahl und seinem Werdegang zum Primarschullehrer.

Wie erwähnt besucht Tom in H-Stadt die Sekundarschule und muss sich deshalb zu der Zeit überlegen, welchen beruflichen Weg er nach Beendigung der Sekundarschule anstreben möchte. Er hat zunächst «keine Ahnung» (Interview 6a, Z. 210), wofür er sich entscheiden könnte und schnuppert einige Male, unter anderem bei einem Elektroniker (Interview 6a, Z. 250), bekommt aber die Rückmeldung, dafür nicht geeignet zu sein: «Habe mich zu ungeschickt angestellt mit Löten» (Interview 6a, Z. 251-252). Ermutigende Rückmeldungen kommen hingegen von Seiten seines Klassenlehrers und eines Fachlehrers, die ihm während eines Elterngesprächs dazu raten, auch Lehrer zu werden: «und

dann haben sie gefunden, ich schwatze gerne.. also würde ein Beruf zu mir passen, wo ich erzählen kann, dann haben sie gefunden Lehrer» (Interview 6a, Z. 244-246).

Dieser Rat erscheint im erzählten Text etwas überraschend, führt Tom Branković doch davor aus, dass er in dieser Zeit ein «verhaltensorigineller Schüler» (Interview 6a, Z. 217) gewesen sei, für die schulischen Inhalte und das konforme Sitzen nicht viel übrig hatte und in seiner Suche nach Aufmerksamkeit auch Streit mit den Lehrpersonen (Interview 6a, Z. 222-223) gesucht und Schuleinrichtungen «kaputt» gemacht (Interview 6a, Z. 221) habe. Dieses beschriebene Verhalten ließe eher vermuten, er würde die Schule gerne hinter sich lassen und sich etwas suchen, das ihn wirklich interessiert. Allerdings lassen sich die verschiedenen Aspekte bei der Berufswahl auch anders betrachten und schlüssig zusammenbringen, wie durch eine längere Auseinandersetzung in einer Interpretationsgruppe und durch den Vergleich mit anderen Interviewstellen klar wurde und im Folgenden erläutert werden soll:

Tom Branković interpretiert sein Verhalten während der Sekundarschulzeit, sein ‹vorlautes› Erzählen, Scherzen und Unterhalten in plausibler Weise als Suche nach Aufmerksamkeit (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel). Der Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer ist dabei naheliegenderweise attraktiv, denn tatsächlich kann er als Lehrer nicht nur mit der Aufmerksamkeit seiner künftigen Schülerinnen und Schüler rechnen und als Unterhalter im Mittelpunkt stehen, er kann außerdem davon ausgehen, dafür eine höhere und relativ unbestrittene Position in der sozialen Rangordnung einzunehmen. Darüber hinaus mag auch Toms bewährte Rolle als Einzelner, Einzelkämpfer und Alleinunterhalter (vgl. ebenfalls Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel) gut zum Beruf als Lehrer passen. Insgesamt kann er also an Vielem anknüpfen, das er sich als Umgangsweisen im sozialen Kontext und insbesondere auch als Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit angeeignet hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Interpretation der Berufswahl ist die Aufmerksamkeit der Eltern. Als Tom eine Sekundarschulklasse repetieren muss, spürt er einen «Riesenfrust» (Interview 6a, Z. 202) bei seinen Eltern und drückt mit der Formulierung aus, dass ihm diese Reaktion keineswegs gleichgültig ist. Er versteht, dass sich seine Eltern für ihn und seine Schwester einen «besseren Abschluss» (Interview 6a, Z. 199-200) wünschen als ihnen selbst möglich war (Interview 6a, Z. 198-203). Diese frustrierte, enttäuschte Reaktion der Eltern auf Toms Repetition lässt ihn – das ist als Interpretation naheliegend – im Umkehrschluss hoffen, dass er mit einem angesehenen Ausbildungsweg ihre Aufmerksamkeit und Anerkennung gewinnen kann, was ein wesentlicher Motivationsaspekt gewesen sein mag, um sich für den Beruf als Primarlehrer zu entscheiden.

Seine Hoffnung scheint sich später auch zu erfüllen, da sein Vater bei der Verwandtschaft in Jugoslawien mit Stolz vom höheren Bildungsweg seines Sohns erzählt. Allerdings zeigt er sich gleichzeitig besorgt, dass sein Sohn als «einer vom Balkan» bei der Stellensuche als Lehrer benachteiligt werden könnte:

«ist .. natürlich auch gegen außen etwas gewesen mit dem man man kann auch, Eindruck machen bei den Verwandten in Jugoslawien unten, ‹Mein Sohn ist, in der Kanti›. Natürlich so etwas sagt man schon mit einem gewissen Stolz auf der anderen Seite hat mein Vater auch immer wieder angemerkt ‹Du äh du bist, ein Branković einer vom Balkan die stellen dich niemals ein wenn sie Schweizer haben!› Das habe ich auch hören müssen aber .. nein das sind so die beiden Seiten an die ich mich erinnern kann. *Also meine Eltern sind* also auf der einen Seite eben der Stolz, dass man eine höhere Schule macht, in eine .. in einen anderen Stand hineinkommt / I: Mhm / E: gesellschaftlich und lohnmäßig .. aber auch so ein bisschen Skepsis ‹kannst du den Beruf überhaupt mal ausüben? Findest du eine Stelle?›» (Interview 6b, Z. 26-38)

Diese Befürchtung einer herkunftsbezogenen Benachteiligung – die der Vater vermutlich bereits während Toms Sekundarschulzeit geäußert hat – hält Tom nicht davon ab, diesen Weg einzuschlagen, möglicherweise, weil sich zu der Zeit gar keine valablen Alternativen anbieten, denn Tom Branković schildert die Entscheidung auch als eine, die damals einfach auf der Hand lag, indem sie ja von den Lehrern empfohlen wurde und zu den Wünschen der Eltern passte, während seine Schnuppererfahrungen im Handwerksbereich gezeigt hatten, dass er dort nicht passte und also besser beim Gewohnten blieb. Sein Klassenlehrer scheint ihn darin zu bestätigen, indem er sagt: «Weißt du, du musst dich gar nicht groß umstellen, du bist in der Schule, es geht gerade weiter so» (Interview 6a, Z. 258-259). Allerdings lässt sich Tom dabei auch eine Tür offen, indem er mit einigen zusätzlichen Schuljahren für die Berufswahl Zeit gewinnt und sich sagt «du hast noch einmal ein paar Jahre Schule, du kannst das jederzeit abbrechen» (Interview 6a, Z. 1118-1119).

Die Zeit am Lehrerseminar schildert Tom Branković mit zwei Akzenten: Erstens damit, dass er sich in diesem Umfeld als ein Anderer fühlt und zweitens, dass er erstmals Leidenschaft entwickelt für schulische Inhalte, initiiert durch die Begegnung mit dem bereits erwähnten Lehrer in Geschichte und Geografie:

Dass sich Tom als ein Anderer fühlt, assoziiert er mit einem Bild seiner «Klassenkameraden», die im Unterschied zu ihm «ordentlich» und «mit klaren Zielen vor Augen» sind, sich auch auf die Praktika freuen und sich also mit der Rolle als angehende Primarlehrpersonen gerne identifizieren:

«die Klassenkameraden sind alle anders gewesen.. sehr strukturiert, ordentlich, und, äh, klare Ziele vor Augen, wo s, wo sie einmal sein wollen.. welche Stufen, und ich habe einfach gefunden, Stufen.. ich habe keine Ahnung.. was sie damit meinen, ich meine.. ich mache jetzt einmal diese Schule und dann schaue ich weiter, ich ich (3) und die haben auch recht schnell.. sich gefreut auf diese Praktika.. mit Schülern, und.. die Auswertungen, und ich bin dann dort gestanden vor diesen Tabellen und habe gefunden: Scheiße..! Methodik, Didaktik.. ich schlage mal diese beiden Wörter nach bevor ich an diesen, Kurs gehe, ich weiß.. habe keine Ahnung, einfach völlig, völlig desinteressiert, völlig keine Ahnung gehabt was da auf mich zukommt.» (Interview 6a, Z. 1124-1135)

Tom Branković drückt damit nicht nur aus, dass er zu der Zeit mit den Fachausdrücken weniger vertraut ist als seine Kolleginnen und Kollegen und dass er sich auf die Praktika einschließlich ihrer Auswertungen weniger freut, er deutet damit auch an, dass er sich gesamthaft nicht als typischen Lehrer sieht, wie er an anderer Stelle expliziert: «Ich bin.. ich bin schon recht früh (3) mir bewusst geworden, dass ich nicht (3) der typische Lehrer bin und sein werde» (Interview 6a, Z. 1122-1124). Dieses Typische seiner Ausbildungskolleginnen und -kollegen zeichnet er hier zunächst als ordentlich und zielstrebig, dann auch als brav und streberhaft, da sie aus Toms Sicht nur lernen, um ihre Lehrer zu beeindrucken (Interview 6a, Z. 1220). Schließlich macht er den Unterschied exemplarisch fest an deren Freude an Liedern wie ‹Hoch auf dem gelben Wagen› (Interview 6a, Z. 1215), die er mit seiner eigenen Freude an Eric Clapton's ‹Tears in Heaven› kontrastiert, einem Lied also, das ohne Zweifel weniger als alttraditionell oder konservativ, vielleicht sogar langweilig und verstaubt gelten kann (Interview 6a, Z. 1210-1217).

Tom findet in der Ausbildung immerhin «zwei drei Andere» (Interview 6a, Z. 1183), die wie er einen anderen Weg gehen und nicht lernen, um die Lehrer zu «beeindrucken» (Interview 6a, Z. 1220), sondern weil und wenn es sie wirklich interessiert (Interview 6a, Z. 1184-1187; 1210-1221). Mit ihnen ist Tom enger befreundet, wie er sagt (Interview 6a, Z. 329-336) und findet in seinem Freundeskreis auch Gesprächspartner, wenn es um sein neu entdecktes Interesse an Geschichte geht (Interview 6a, Z. 399-422).

Als zweiten Akzent setzt Tom Branković seine Begegnung mit einem Lehrer in Geschichte und Geografie, bei dem er eine Leidenschaft entwickelt für die Beschäftigung mit historischen wie auch mit lebens- und weltanschaulichen Fragen (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel). In diesem Zusammenhang merkt Tom, dass ihm das tatsächlich liegt, dass er das «ganz gut kann», das Analysieren und Hinterfragen menschlichen Verhaltens ebenso wie das dar-

über Sprechen und Diskutieren und dass ihm diese Fähigkeiten für die spätere Berufsausübung nützlich sein dürften (Interview 6a, Z. 340-343).

Zu dieser Zeit überlegt er sich aber auch, ein Studium in Geschichte zu absolvieren, später zieht er Biologie oder Philosophie als Studienrichtungen in Erwägung, verwirft diese Ideen aber wieder, denn «irgendwann möchtest du mal von zu Hause ausziehen.. irgendwann einmal muss Geld reinkommen.. irgendwann willst du einmal reisen gehen» (Interview 6a, Z. 1238-1240), wobei er sich gleichzeitig sagt, dass ihn das ja nicht davon abhalten müsse, sich auch ohne Studium weiterhin mit diesen Inhalten zu beschäftigen (Interview 6a, Z. 1240-1259).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Tom den Weg in den Lehrberuf wählt, indem er einerseits dem Rat zweier Lehrer folgt und sich andererseits an den Hoffnungen oder Wünschen seiner Eltern orientiert, dass ihre Kinder einmal einen höheren Abschluss erreichen als ihnen selbst möglich war.

Während der Ausbildung fühlt sich Tom im Vergleich zu seinen Kolleginnen und Kollegen als ein Anderer und grenzt sich auch gemeinsam mit einigen wenigen Freunden gegen das typisch Lehrerhafte ab, das er mit Ordentlichem, Bravem, vielleicht auch Streberhaftem und allzu Traditionsverbundenem in Verbindung bringt.

Gleichzeitig entdeckt er eine Leidenschaft für historische wie auch lebens- und weltanschauliche Fragen und merkt, dass ihm das Diskutieren und Erzählen liegt und dass ihm dieses Talent für die spätere Berufsausübung nützlich sein dürfte. Die Idee, ein Studium in Geschichte, Biologie oder Philosophie aufzunehmen, verwirft er wieder, weil es ihm wichtiger ist, in absehbarer Zeit finanziell unabhängig zu sein.

Toms Berufswahl und seine Erfahrungen in der Ausbildung erscheinen als logische Fortsetzung des Vorangegangenen. Schon als Sekundarschüler sucht er nach der Anerkennung seiner Kolleginnen und Kollegen, indem er durch Auffallen ihre Aufmerksamkeit gewinnt und sich gleichzeitig als Einzelner positioniert (siehe Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel). Tom kann damit rechnen, auch als Lehrer eine solche Rolle spielen zu können, indem er die Aufmerksamkeit seiner Schülerinnen und Schüler bekommt, mit der sozialen Position eines Lehrers dafür einen hohen und relativ unbestrittenen Platz in der sozialen Rangordnung einnimmt und sich wiederum als relativ unabhängiger Einzelner positionieren kann. Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, dass er sich auch während der Ausbildung vom typisch Lehrerhaften seiner Kolleginnen und Kollegen abgrenzt und sich auf diese Weise seine Rolle als Einzelner und als Anderer bewahrt.

7.2.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer

Tom schließt die Ausbildung ab und geht danach gleich in die Rekrutenschule, sodass ihm die Bewerbungen und der Einstieg in den Beruf vorerst erspart bleiben (Interview 6a, Z. 1141-1144).

Zur dann folgenden *Stellensuche* erzählt Tom Branković eine markante und aussagekräftige Episode, die offenbart, wie sehr seine Abgrenzung gegen das typisch Lehrerhafte mit seinen vergangenen Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen zu tun hat, insbesondere mit seiner Erfahrung, migrationsbezogen etikettiert und abgewertet worden zu sein.

Bei der erzählten Episode geht es um ein Vorstellungsgespräch, zu dem Tom mit Piercings und einem T-Shirt mit Totenköpfen erscheint. Der Schulleiter fragt ihn im Verlauf des Gesprächs, ob er bereit wäre, als Lehrer die Piercings herauszunehmen und andere Kleidung zu tragen, worauf Tom energisch antwortet:

> «‹*Nein!* ..das gehört zu mir..› wie mein Nachname, ich kann meinen Nachnamen ja auch nicht, einfach, umändern, dass man mich nicht mehr als.. der Sohn von Migranten erkennt, sondern ich muss lernen damit zu leben.. und ich hätte gerne, dass man mich nach meinen *Worten* und nach meinen *Taten* beurteilt, und nicht nach meinem *Aussehen*. Und er hat dann gefunden: ‹Aber das Aussehen sagt ja recht viel über.. über die Weltanschauung aus, oder.› Ja, aber man kann sie ja auch fehldeuten (3) / I: Und dann? / E: Ja.. eben, als ich dann gesagt habe: ‹Ich nehme es nicht raus›, dann haben sie gefunden: ‹Ja dann, dann haben sie keinen Platz in unserer Schule.› Und dann habe ich gefunden: ‹Das ist gut, denn dann gehöre ich nicht hier hin.›» (Interview 6a, Z. 306-318)

Toms Auftreten scheint hier zunächst etwas irritierend, könnte er sein Erscheinungsbild doch relativ leicht ändern, sodass sich auch die Aufmerksamkeit des Schulleiters weniger auf sein Äußeres beziehen würde und er stattdessen nach seinen «Worten» und «Taten» beurteilt würde, wie er das ja auch einfordern möchte. Entsprechend stellt sich die Frage, was Tom mit diesem Auftreten bezweckt. Die Interpretation bleibt an dieser Stelle etwas vage, allerdings gibt es eine Lesart, die in augenfälliger Weise zum sinnhaften Gesamtzusammenhang der Erzählung passt und deshalb hier die überzeugendste ist:

Tom hat die Erfahrung gemacht, dass er ohne für ihn ersichtlichen Grund und allein wegen der jugoslawischen Herkunft seiner Eltern in abwertende ‹Schubladen› gesteckt oder sogar verprügelt wird. Eine seiner Umgangsweisen damit ist es, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und sie auf diese Weise dorthin zu lenken, wo er sie haben möchte, also auch dorthin, wo sie nicht Ge-

fahr läuft, wieder zur Abwertung als «Jugo» oder als «Sohn von Migranten» zu werden. Entsprechend ist auch sein Auftreten am erwähnten Vorstellungsgespräch zunächst als eine Provokation zu verstehen, die zum Ziel hat, die Aufmerksamkeit dorthin zu lenken, wo er etwas Interessantes zu erzählen hätte, etwas, das ihn willentlich und selbstbestimmt ausmacht und worüber er gerne diskutiert. Sein Hinweis «aber man kann sie auch fehldeuten» kann entsprechend als Aufforderung verstanden werden nachzufragen, mit ihm ins Gespräch zu kommen und verstehen zu wollen, welche «Weltanschauung» genau ihn denn zu diesem Auftreten bewegt hat. Der Schulleiter allerdings bleibt bei einer Entweder-oder-Forderung, sodass das Gespräch für Tom ins Leere läuft und er in der Folge auch die Stelle weder angeboten bekommt noch annehmen würde, wie er sagt.

Er nimmt schließlich eine Stelle in einer ländlichen Schulgemeinde an, arbeitet dort insgesamt zehn Jahre auf der Mittelstufe und wechselt danach in eine überdurchschnittlich wohlhabende Schulgemeinde, wo er zum Zeitpunkt des Interviews auf vier Jahre als Mittelstufenlehrer zurückblickt.

In den erzählten *Erfahrungen mit seinen Schülerinnen und Schülern* nehmen diejenigen Themen einen zentralen Stellenwert ein, die mit der sozialen Rangordnung zu tun haben, mit Kämpfen um soziale Positionen wie auch mit sozialem Ein- und Ausschluss. Ohne danach gefragt zu werden, erzählt Tom Branković fast ausschließlich von Begebenheiten, in denen diese Themen bearbeitet werden. Das mag damit zu tun haben, dass er sich zur Zeit des Interviews gerade intensiv mit diesen Fragen beschäftigt, es ist aber noch wahrscheinlicher, dass es Themen sind, die ihn im Zusammenhang mit seiner Lebensgeschichte und daher in einem situationsübergreifenden Sinn besonders wichtig sind.

Eine dieser erzählten Begebenheiten ist eine Mobbingsituation unter Mädchen, die aus Tom Brankovićs Sicht dadurch entstanden ist, dass seine Klasse im Übergang von der Unter- zur Mittelstufe neu zusammengewürfelt wurde und sich danach «zwei Alphas» in einer Klasse befanden:

> «es hat dort zwei Alphas drin gehabt / I: Mhm. / E: Natürlich hat jeder den anderen als einen Angriff auf seine Stellung wahrgenommen auf seine Position die Mädchen die scharen sich um dieses Mädchen das andere hat Anspruch gehabt ‹nein die müssen sich ja um mich scharen. Ich ich will auch ein bisschen den Ton angeben›.» (Interview 6b, Z. 235-241)

Tom Branković erzählt weiter, dass eines der beiden «Alphas» danach zunehmend dem anderen unterlegen ist, worauf die anderen Mädchen der Klasse das

unterlegene «Alpha-Mädchen» «plagen»[92]. Für dieses «Plagen» hat Tom Branković das überlegene «Alpha-Mädchen» als Anstifterin im Verdacht, denn sie wolle jetzt ihre gewonnene Position absichern: «zwei Könige das geht nicht wenn der andere König schwach ist musst du ihn ganz stürzen damit er nicht wieder aufsteht» (Interview 6b, Z. 250-252). Tom Branković zeichnet hier also einen Konflikt unter Mädchen ganz im Sinn eines Kampfs um Positionen in der sozialen Rangordnung. Er erklärt den Konflikt anhand der sozialen «Gesetzmäßigkeiten» (Interview 6b, Z. 254), die unter Kindern nun einmal wirksam seien, das sei «nicht bösartig aber es nimmt so eine Eigendynamik an unter Kindern» (Interview 6b, Z. 253-254). Diese Gesetzmäßigkeiten unter Kindern kontrastiert er mit seiner eigenen Sicht als Erwachsener, der die entstehende Dynamik aus Distanz betrachten und «aus einer weisen Position» heraus «lenken» (Interview 6b, Z. 683-684) könne.

Im Sinn dieses Lenkens setzt er sich mit den Mädchen der Klasse um einen Tisch und kommt mit ihnen über das Konfliktgeschehen ins Gespräch (Interview 6b, Z. 259-261). Als er feststellt, dass es den Mädchen hauptsächlich darum geht, eine Schuldige zu finden, versucht er sie für eine Sichtweise zu gewinnen, die sich von der Schuldfrage löst und sagt zu ihnen:

> «‹es geht gar nicht darum dass wir herausfinden wer schuld ist wahrscheinlich sind so viele schuld, oder gar niemand im Endeffekt›, und zuerst habe ich sie mal beruhigen können und dann habe ich sie gefragt ‹wer von euch hat gewollt dass es jetzt so weit kommt? Dass wir an dem Tisch sitzen und über das Thema reden.› Und niemand hat aufgestreckt und dann habe ich gesagt ‹eben seht ihr niemand hat das gewollt und jetzt sind wir trotzdem hier also die Schuldfrage ist irrelevant im Moment. Vielleicht sogar überhaupt. Die Frage ist, wer will dass wir das Problem wieder lösen?› Und dann haben alle aufgestreckt und ich habe gesagt ‹eben also wir schauen nach vorn›». (Interview 6b, Z. 263-272)

Tom Branković bleibt unkonkret darin, wie sich die Dynamik weiter entwickelt und schildert hier vor allem seine Absichten. Er deutet allerdings an, dass der Prozess mehrere Wochen dauert und dass auch ein Sozialarbeiter involviert ist (Interview 6b, Z. 293-295).

Diese erzählte Episode steht hier exemplarisch für weitere, in denen sich ähnliche Sichtweisen finden. Auch in anderen Konfliktsituationen betrachtet er die Ursachen dafür in den ablaufenden sozialen «Gesetzmäßigkeiten» unter Kindern, bei denen hierarchische Strukturen gebildet würden und der Stärkere ge-

92 Das schweizerdeutsche ‹Plagen› ist im Sinn von ‹Hänseln› oder ‹Ärgern› zu verstehen.

winne (Interview 6b, Z. 254; 309-311). Seine eigene Rolle sieht er entsprechend darin, diese Gesetzmäßigkeiten zu durchschauen, ihre Auswirkungen zu überwachen und weise lenkend einzugreifen (Interview 6b, Z. 672-706). Er sagt, es nütze wenig, die Kinder lediglich zur Versöhnung durch Handschlag aufzufordern: «Wenn ich einfach sage du hast jetzt keinen Streit mehr gebt euch die Hand. Dann wäre das auf Erwachsenenebene geregelt aber kaum bist du als Richter weg .. werden wieder die alten Hierarchien hervorbrechen und der Stärkere hat recht» (Interview 6b, Z. 308-311).

In dieser selbstdefinierten Rolle, weise lenkend einzugreifen, scheint ihm ein Thema besonders wichtig zu sein, da er es wiederholt einbringt und energisch ausführt: Wenn seine Schülerinnen und Schüler andere Menschen belachen oder gar ausschließen, sollen sie lernen zu unterscheiden, ob sie das aufgrund von Eigenschaften machen, die von den betroffenen Menschen selbst gewählt sind oder nicht. Im nacherzählten Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern macht er eine Rollstuhlfahrerin zum Thema:

> «Dann sage ich ‹kann sie das ändern? .. Ist das eine Entscheidung wie wenn ich sage ich ziehe mich jetzt schwarz an und trage und trage meine Haare, zu einem Irokesen aufgestellt und schäre es hier auf der Seite dann muss ich sagen das ist nicht das gleiche. Da ist eine Entscheidung dahinter, eine Wahl wie ich äußerlich auf andere wirken will. Eine Gehbehinderte oder ein dunkelhäutiger Mensch .. der entscheidet sich nicht dafür .. also je nachdem kann man in einer Situation einen Kompromiss machen und sagen, das das stört mich könntest du mir entgegenkommen? Aber jetzt sagen mich stört es dass du in einem Rollstuhl sitzt› und das haben sie auch schnell gemerkt oder? Worauf ich hinauswill oder das eine ist wirklich, eine äußerliche Begebenheit wie ein körperliches Gebrechen wo die Person die das hat sich nicht dafür entschieden hat, akzeptieren und sagen, es ist so. Aber trotzdem gehört er zu unserem Kreis. Er provoziert ja nicht damit, sondern das ist etwas mit dem muss er leben.» (Interview 6b, Z. 338-352)

Es ist auffallend, dass sich Tom Branković bei diesen Ausführungen auf diverse potenzielle Ausgrenzungskategorien bezieht wie Behinderung und Hautfarbe, andernorts auch auf das Geschlecht (Interview 6b, Z. 360), aber diejenige seiner eigenen Erfahrung konsequent ausspart. Es liegt auf der Hand, dass er kein Interesse daran hat, seine eigene Erfahrung zu thematisieren und damit seine Position potenziell zu gefährden. Dass ihm diese Position wichtig ist, macht Tom Branković an einer Stelle auch explizit deutlich: Er lässt seinen Schülerinnen und Schülern Freiheiten, wie er sagt, schränkt diese aber sofort ein, wenn er merkt, dass jemand versucht seine «Position einzunehmen» (Interview 6b,

Z. 685), und achtet darauf, «immer der Alpha» im Klassenzimmer zu sein (Interview 6b, Z. 688).

Im *Umgang mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler* erzählt Tom Branković zwei markante Episoden, die mit seinen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit zu tun haben. Die erste bezieht sich auf Eltern, die mit ihm Serbisch sprechen möchten und die zweite auf Eltern, die eine seiner Entscheidungen anfechten.

Die erwähnten Eltern, die mit Tom Branković gerne Serbisch sprechen möchten, treffen bei ihm auf Widerstand: «das habe ich schnell unterbunden weil ich, weil sie mir, im Vokabular überlegen gewesen wären und weil *ich* der bin der das Gespräch führt» (Interview 6b, Z. 739-741). Während sich Tom Branković in der englischen Sprache sicherer fühlt und auch bereit ist, Elterngespräche auf Englisch zu führen (Interview 6b, Z. 741-747), sagt er über seine serbischen Sprachkompetenzen: «Mein aktiver Wortschatz beschränkt sich auf eine kindliche Sprache weil ich als Kind diese Sprache gesprochen habe, dann klingt es mehr so ‹ich muss noch tun› ‹ich gehe machen› ‹ich bin noch gegangen› (Interview 6b, Z. 723-725). Als Erwachsener spricht er sowohl mit seinen eigenen Eltern wie auch mit seiner Schwester Schweizerdeutsch und hat also das Serbische weitgehend hinter sich gelassen. Nebst seiner Unsicherheit im Umgang mit der serbischen Sprache zeigt sich hier erneut der Zusammenhang zu seiner sozialen Position als Lehrer, denn das ‹Unterbinden› des Serbischen im Elterngespräch dient ihm insbesondere auch dazu sicherzustellen, dass *er* derjenige ist, «der das Gespräch führt».

Die zweite Episode bezieht sich auf Eltern, die Tom Brankovićs Entscheidung anfechten, ihren Sohn im Übertritt von der Mittel- zur Oberstufe in die Sekundarschule einzuteilen. Sie sind der Meinung, dass ihr Sohn das Gymnasium besuchen und nur wegen eines Lernrückstands die erforderlichen Leistungen nicht erbringen könne. Für diesen Lernrückstand machen sie Tom Branković mit seinem Unterrichtsstil verantwortlich, lassen deshalb die Leistungsfähigkeit ihres Sohns in einem Spital abklären und gehen anschließend mit ihrem Anliegen zur Schulleitung sowie zur Schulpflege, was Tom Branković als einen persönlichen Angriff wertet und sich in seiner Rolle als ausgebildeter Lehrer nicht ernst genommen fühlt (Interview 6b, Z. 464-531). In dieser Situation wäre er lieber direkt und undiplomatisch statt zurückhaltend und höflich und resümiert: «das mag ich nicht an meinem Beruf dass man […] muss höflich bleiben, professionell, wenn man dich auch angreift als .. ja als Person!» (Interview 6b, Z. 531-533).

Bei beiden erwähnten Aspekten ist für Tom Branković die Frage seiner Anerkennung und Achtung in der Position als Lehrer zentral.

Auch bei Tom Brankovićs *Erfahrungen im Kollegium* laufen die Erzählungen auf dieses Thema hinaus:

Zur Zeit des Interviews gibt es im Kollegium eine lebhafte Diskussion um eine kleine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, die sich in den Pausen zum Rauchen jeweils in einen kleinen Raum im Keller des Schulhauses zurückzieht, unter ihnen auch Tom Branković. Die Kolleginnen und Kollegen, die sich im Lehrerzimmer aufhalten, möchten, dass dieser kleine Raum geschlossen wird und sich in den Pausen wieder alle im Lehrerzimmer aufhalten. In dieser Diskussion dominiert nach Tom Brankovićs Ansicht ein unrealistischer «Idealismus» (Interview 6b, Z. 590), der sich nicht nur auf den Aufenthaltsort der Rauchergruppe bezieht, sondern insbesondere auf das Rauchen selbst, wobei die Debatte noch allgemeiner geführt werde und auch etwa das Essen von Schokolade im Lehrerzimmer zur Diskussion steht, zudem werde erwartet, dass alle zueinander freundlich sein müssten: «gesunde Ernährung an der Schule, alle sind Nichtraucher, alle sind freundlich zueinander und so weiter» (Interview 6b, Z. 591-592).

Tom Branković widersetzt sich diesen Erwartungen vehement. Er plädiert dafür, diese idealistischen Erwartungen aufzugeben und die Verschiedenheit der Menschen zu akzeptieren und «einen Weg nebeneinander» zu finden: «Ihr wollt eine Welt, in der .. die Leute nicht rauchen, vielleicht in der gleichen Welt in der die Leute nicht dick sind, aber es ist nicht super. (3) Lernt damit umzugehen. Verschiedene Geschmäcker verschiedene, Hobbies (6) finden wir einen Weg nebeneinander» (Interview 6b, Z. 614-618).

Erneut setzt sich Tom Branković also dafür ein, als der, der er ist, Anerkennung und Achtung zu finden und plädiert gleichzeitig generell für die Anerkennung der Vielfältigkeit.

Zusammenfassend zeigen sich in Tom Brankovićs Erleben als Lehrer deutliche Zusammenhänge zu seiner außerberuflichen Lebensgeschichte, sodass sich die verschiedenen Erfahrungen und Umgangsweisen gemeinsam zu einem kohärenten Sinnzusammenhang zusammenfügen. Wie in seiner vor- und außerberuflichen Geschichte stehen für ihn auch in der Rolle als Lehrer die Fragen der Anerkennung und der sozialen Positionierung im Zentrum des Erlebens.

Von seiner Stellensuche wie auch von seinem Kollegium berichtet Tom Branković anhand von Episoden, bei denen seine soziale Positionierung das vorherrschende Thema darstellt. In beiden Episoden präsentiert er sich als ein Anderer oder nicht-Konformer und verfolgt damit seine auch schon zuvor bewährte Strategie, über sein Anderssein die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und sie dorthin zu lenken, wo er sie haben möchte. Auf diese Weise kann er sich proaktiv und selbstbestimmt positionieren. Dieses selbstbestimmte Positionieren steht

– das wird in der Erzählung immer wieder deutlich – in einem sinnhaften Zusammenhang zu seinen Anfängen in R-Stadt, wo er das Gegenteil erlebt hat. Dort fühlte er sich unter der Etikettierung eines «Jugo» angegriffen und abgewertet, was bei ihm eine Reihe von Umgangsweisen zur Folge hat, die alle zum Ziel haben, die Wiederholung eines solchen Erlebens zu verhindern. Die soziale Positionierung als Anderer und auch als Einzelner ist eine solche Umgangsweise, da sie ihm erlaubt, proaktiv seine Positionierung zu beeinflussen. Weitere Umgangsweisen sind die intellektuellen Auseinandersetzungen und biologistischen Erklärungen menschlichen Verhaltens.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler kann überzeugend aus dieser Perspektive gelesen werden: Tom Branković vermeidet das Serbischsprechen mit Eltern serbischer Herkunft, weil er wegen seiner eingeschränkten Serbischkompetenzen um seine Position als Lehrer fürchtet. Auch bei seiner Erzählung im Umgang mit Eltern, die ihren Sohn gern in ein höheres Oberstufenniveau eingeteilt haben möchten, fühlt sich Tom Branković in erster Linie in seiner Anerkennung und Achtung als Lehrer bedroht.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, dass auch seine Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern stark von diesen Themen geprägt sind. Erneut zeigt sich, dass es ihm wichtig ist, seine soziale Position zu sichern, indem er seinen Schülerinnen und Schülern gegenüber mit Bestimmtheit die oberste Position der sozialen Rangordnung einnimmt und sich in der Verantwortung sieht, von dieser Position aus besonnen mit den sozialen Anliegen der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Diese sozialen Anliegen betrachtet er insbesondere unter dem Gesichtspunkt sozialer Rangordnungen und greift dort ein, wo er beobachtet, dass Schwächere geplagt oder gehänselt werden. Ganz besonderen Wert legt er darauf, dass seine Schülerinnen und Schüler unterscheiden lernen, ob sie jemanden aufgrund selbst gewählter oder nicht selbst gewählter Merkmale hänseln. Auch hier schließt sich der Kreis sinnhafter Zusammenhänge zu Tom Brankovićs eigenem Erleben, da er ja wiederholt selbst erlebt hat, wie es sich anfühlt, aufgrund einer natio-ethno-kulturellen oder religiösen Herkunft und also nicht selbst gewählten Kriterien etikettiert, angegriffen und abgewertet zu werden.

7.3 ZWISCHENBILANZ: LUCAS BENITO UND TOM BRANKOVIĆ IM KONTRASTIERENDEN VERGLEICH UNTER BEIZUG THEORETISCHER KONZEPTE

Im Folgenden sollen nun die Grundzüge der beiden Lebensgeschichten von Lucas Benito und Tom Branković in einen kontrastierenden Vergleich gesetzt werden, um danach unter Punkt 7.6 zwei weitere Fälle wiederum vergleichend anzufügen und schließlich unter Bezugnahme weiterer Fälle zur Formulierung von Idealtypen zu gelangen (siehe unter 8.1). Wie unter Punkt 3.4 beschrieben, soll die natio-ethno-kulturelle Dimension der Grenzziehung als Vergleichsmoment dienen, um die kontrastierenden Analysen daran auszurichten. Diese kontrastierenden Analysen werden anhand der beiden Schwerpunkte der *außerberuflichen* und der *beruflichen* Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit strukturiert.

7.3.1 Außerberufliche Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit

Bei den Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit fällt auf, dass Lucas Benito und Tom Branković in Grenzziehungsdynamiken involviert sind, die sich höchst unterschiedlich gestalten.

Im Vergleich zu den massiven Ausschluss- und Gewalterfahrung in Tom Brankovićs Lebensgeschichte erscheinen die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in derjenigen von *Lucas Benito* deutlich milder und auch gestaltbarer. Dass sie aber auch in Lucas Benitos Lebensgeschichte relevant sind, zeigt sich unter anderem daran, dass Unterscheidungen mit natio-ethno-kulturellen Bezügen von ihm laufend thematisiert werden und dies ohne darauf angesprochen worden zu sein. In diesen Bezügen findet sich hauptsächlich die Unterscheidungslinie, bei der es einerseits diejenigen gibt, die familiäre Migrationsgeschichten – vor allem im Rahmen von Arbeitsmigration – haben und andererseits diejenigen, die keine solchen Geschichten haben und die von ihm manchmal auch als ‹Schweizer› benannt werden. Nach Lucas Benitos Erfahrung gibt es also eine bedeutsame Kategorisierung in ‹mit Migrationshintergrund›, mit der aber nicht er allein, sondern ein ganzer Bevölkerungsteil und vor allem auch sein Beziehungsnetz gemeint ist. In diesem Beziehungsnetz handelt es sich bei der Kategorisierung in ‹mit Migrationshintergrund› einerseits um eine *Selbstzuschreibung*, indem der ‹Migrationshintergrund› und damit verbundene Herkunftsgeschichten, Hautfarben oder religiöse Praktiken als Markenzeichen der Zugehö-

rigkeit gelten. Es liegt allerdings auf der Hand, dass es sich dabei andererseits um eine *Fremdzuschreibung* handelt, in deren Reaktion die Selbstzuschreibung erst ihre Akzentuierung erhalten hat. Einige seiner Freunde sind von negativ-abwertenden Fremdzuschreibungen und rassistischen Angriffen betroffen, die Lucas als ihr Freund indirekt ebenfalls zu spüren bekommt. Er selbst hat aber auch Erfahrungen gemacht, in denen er als ‹jemand mit Migrationshintergrund› immer wieder an Grenzen gestoßen ist (vgl. unter 7.1.5). Darin zeigt sich wohl das, was Mecheril (2003) als eine Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft beschrieben hat, die in subtiler Weise ‹prekarisiert›, also nicht ganz fraglos ist (vgl. Ausführungen dazu unter 3.3) und aus der sich so etwas wie ein Beziehungsnetz mit Markenzeichen ‹Migrationshintergrund› bilden kann, indem gerade über dieses Zuschreibungsmoment des ‹Migrationshintergrunds› und dem geteilten Wissen über mehr oder weniger subtil wirksame Ausgrenzung etwas Gemeinschaftliches entsteht. Dass diese Grenzziehungsdynamik in Lucas Benitos Lebensgeschichte mild und gestaltbar erscheint, hat hauptsächlich vier Gründe: *Erstens* erlebt Tom fraglose Zugehörigkeit und Anerkennung in der Familie und im Freundeskreis, sodass er auf fraglose Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft weniger angewiesen ist. *Zweitens* fühlt sich Lucas Benito bei der Zuschreibung ‹mit Migrationshintergrund› nicht so sehr als Einzelner und allein gemeint, sondern erlebt sie als gegen ein Kollektiv gerichtet, von dem er nur ein Teil ist und in dem er zudem weit weniger von abwertenden oder ausgrenzenden Zuschreibungen betroffen ist als andere. *Drittens* gestaltet er diese Grenzziehungsdynamik von seiner Seite, indem er wie ein geschickter Fußballer um Widerstände ‹herumdribbelt› und beim Thematisieren von Migrationsgeschichten einen bewusst interessierten, wertschätzenden und einfühlsamen Umgang pflegt, was umgekehrt darauf schließen lässt, dass er dem gesellschaftlich verbreiteten abwertend-negativen Diskurs über ‹Arbeitsmigranten› etwas wertschätzend-Positives entgegensetzt und die Grenzziehungsprozesse auf diese Weise entkräftet. *Viertens* richtet sich dieser abwertend-negative Diskurs zur Zeit von Lucas› Aufwachsen nicht mehr so sehr gegen Migrantinnen und Migranten aus Italien oder Spanien, sondern stärker gegen diejenigen aus nicht-Westeuropa, sodass er sich selbst – im Unterschied zu manchen seiner Freunde – weniger davon angesprochen fühlen muss (vgl. unter 4.1.2 und 4.1.3).

Alle diese vier Punkte gestalten sich in *Tom Brankovićs* Lebensgeschichte anders: Tom macht als Kind die Erfahrung, durch Gleichaltrige sozial ausgeschlossen und abgewertet und unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft seiner Eltern beschimpft zu werden. Er hat dabei *erstens* kaum sozialen Rückhalt, weder durch seine Eltern, noch durch andere Gleichaltrige. *Zweitens* wird er gezielt und als Einzelner angegriffen und sieht sich als Einzelner außerdem einer

Übermacht von Mehreren gegenüber. *Drittens* ist die Gestaltbarkeit dieser Grenzziehungsprozesse von seiner Seite gering. Sich zu wehren scheint ihm zunächst aussichtslos, später unternimmt er verschiedene Versuche, erzielt damit aber kaum je die erstrebte Wirkung einer fraglosen Anerkennung und gesicherten sozialen Positionierung, sodass das Ringen darum zu einem dominanten lebensgeschichtlichen Thema wird. Und *viertens* wird die Dynamik durch einen abwertend-negativen Diskurs verstärkt, der zu dieser Zeit an der Kategorie der ‹Jugoslawen› – ab den 1990er-Jahren vermehrt auch an derjenigen der ‹Serben› – ausgetragen wird (vgl. unter 4.13 und 4.1.4). Tom Branković erlebt also insgesamt eine sehr harte Konfrontation mit einer sozialen Grenzziehung, der er kaum beizukommen vermag.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 1: Außerberufliche Erfahrungen bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	**Tom Branković**
Zugehörigkeitsbezüge	
– Familie und Verwandtschaft in Spanien – aktiv gepflegtes Beziehungsnetz, in dem ein ‹Migrationshintergrund› als ‹Markenzeichen› gilt	– nur die Kernfamilie und diese außerdem mit Ambivalenz
Außerberuflich erlebte Grenzziehungsdynamik	
Nicht ganz fraglose Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft unter Verweis auf die (Arbeits-)Migration – an ein Kollektiv gerichtet – entkräftende Wirkung durch Lucas Benitos nicht-konfrontative Umgangsweisen	Massive Ausschluss- und Gewalterfahrungen als Kind unter Verweis auf die jugoslawische/ serbische Herkunft der Eltern – gezielter Angriff auf einen Einzelnen durch Mehrere
– im Kontext eines Diskurses, der nicht mehr so sehr gegen ‹Spanier› gerichtet ist	– im Kontext eines Diskurses, der zunehmend gegen ‹Jugoslawen› und ‹Serben› gerichtet ist
Dimensionen der Grenzziehung	
Hauptsächliche Dimension der ‹Arbeitsmigration›, also die Kombination von sozialer Klasse und Migration	Ebenfalls Kombination von sozialer Klasse und Migration, allerdings mit gezieltem ‹Jugoslawien›-Bezug

7.3.2 Außerberufliche Umgangsweisen

Dass sich die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in Lucas Benitos Lebensgeschichte als milder und gestaltbarer zeigen als diejenigen in Tom Brankovićs Geschichte, spiegelt sich auch in ihren jeweiligen Umgangsweisen, indem Lucas hauptsächlich einen Umgang pflegt, mit dem er gestaltend auf Grenzen einwirkt und Tom hingegen versucht, auf unterschiedlichste Weise mit der Undurchlässigkeit und ‹Härte› der Grenzen zurechtzukommen:

Lucas Benitos Umgangsweisen können mit zwei der von Wimmer (2013) vorgeschlagenen ‹Strategien› (vgl. unter 3.3) verstanden werden, mit denen angestrebt wird, Grenzen zu ‹modifizieren›, erstens mit der Strategie, auf die Hierarchie der jeweiligen Kategorisierungen einzuwirken, um ihre Gleichstellung zu erreichen und zweitens mit der Strategie, Grenzen zu entkräften:

Die *Gleichstellung* versucht Lucas zu erwirken, indem er einen bewusst würdevollen und stolzen Umgang mit den Herkunfts- und Wanderungsgeschichten pflegt, auf diese Weise den oftmals abwertend-negativen Konnotationen etwas wertschätzend-Positives entgegensetzt und also eine Ungleichstellung auszugleichen versucht. Dazu gehört auch, dass er um Widerstände ‹herumdribbelt›, sich also darum bemüht, Grenzbildungen zu vermeiden, indem er den Konfrontationen ausweicht, durch die Fronten entstehen könnten und dadurch verhindert, dass sich die damit verbundenen Ungleichheiten in den jeweiligen Interaktionssituationen überhaupt erst bilden.

Die Strategie *Grenzen unter Verweis auf eine universale Kategorie zu entkräften* ist eine Strategie, die Lucas erst im Alter als junger Mann anwendet und die im Zusammenhang mit seinem erreichten Bildungsniveau, dem sozialen Aufstieg und seiner Berufsausübung als Lehrer gesehen werden muss. In diesen Zusammenhängen finden bei ihm Umdeutungsprozesse seiner eigenen Herkunftsbezüge statt, indem er sich von den bäuerlich-ländlichen Verhältnissen der Herkunftsfamilie distanziert, sich stattdessen für die spanische Hochkultur zu interessieren beginnt und damit seine Herkunftsbezüge gewissermaßen ‹aufwertet›. Er sieht darin aber nicht nur eine Höherwertigkeit seiner familiären Herkunft gegenüber, sondern auch eine Möglichkeit, höhere – auch universale – Werte zu betonen und sich auf diese Weise über soziale Differenzen zu ‹erheben› (vgl. auch unter 3.3).

Tom Branković entwickelt gänzlich andere Umgangsweisen. Während seiner Kindheit in R-Stadt verfolgt er keine der von Wimmer aufgeführten Strategien, sondern erlebt ein ‹*reaktives Erleiden*› (Schütze, 1981; 1984; vgl. auch unter 6.1.2) angesichts einer Situation, in der ihm ein aktives Handeln offenbar aus-

sichtslos erscheint. Es ist eine Option des sich Fügens in Grenzziehungsprozesse und Begrenzungen.

Nach dem Wechsel des sozialen Umfelds durch einen Wohnungswechsel gelingt es Tom, neue Umgangsweisen zu entwickeln, indem er anstrebt, durch ein verändertes Auftreten seine Position in der sozialen Rangordnung zu verbessern. Da dieses Bestreben um eine bessere Positionierung eng damit verbunden ist, nicht mehr unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft seiner Eltern etikettiert und herabgewürdigt zu werden, kann es mit Wimmer als eine Strategie der individuellen Überschreitung respektive der *Assimilation* gesehen werden. Mit der angestrebten Assimilation ist in diesem Fall gemeint, die durch die Ausgrenzung entstandene Grenzlinie zu überschreiten, also die Ausgrenzung gewissermaßen wieder rückgängig zu machen. Dabei wird deutlich, worauf auch Wimmer (2008) hinweist, nämlich dass die Strategie der Assimilation eng mit der Strategie der Grenzverschiebung im Sinn einer *Expansion* zusammenhängt: Mit der angestrebten Verortung in einer besseren sozialen Position jenseits natio-ethno-kultureller Zuschreibungen versucht Tom nicht nur eine Grenzlinie zu überschreiten, sondern er fordert gleichzeitig die ihn Ausgrenzenden heraus, ihre Kategorie zu ‹öffnen› und expansiver zu gestalten.

Mit diesen Umgangsweisen gelingt es Tom allerdings trotz großem Engagement nur teilweise, sich besser zu positionieren, was sich überzeugend damit erklären lässt, dass – gemäß Elias und Scotson (2013 [1965]) wie auch Wimmer (2013, S. 94; vgl. auch unter 3.3) – die Einflussnahme auf Grenzziehungsprozesse maßgeblich davon abhängt, in welcher relativen Machtposition sich die jeweilige Person befindet. Mecheril (2003, S. 51; vgl. auch unter 3.3) zeigt zudem, dass Zurückweisungen unerwünschter natio-ethno-kultureller Zuschreibungen deshalb wirkungslos bleiben können, weil sie im Grunde reproduzieren, was sie eigentlich zu entkräften versuchen und auf diese Weise die Machtpositionen eher verfestigen als verändern.[93]

Tom findet aus diesen nur teilweise gelingenden Versuchen sich besser zu positionieren einen Ausweg, indem er im Jugendalter vermehrt proaktiv die Aufmerksam auf sich zieht und sie dorthin lenkt, wo er sie haben möchte, etwa bei seiner Originalität oder bei seinen Scherzen, und eben *nicht* bei seinen natio-ethno-kulturellen Bezügen.

Gleichzeitig erlebt er aber auch eine zunehmende Vereinzelung und *Individualisierung*. Diese Individualisierung mag viele Gründe haben, in Tom Brankovićs Lebensgeschichte kann sie aber unter anderem auch als Antwort auf die

93 Vgl. auch entsprechende Forschungsergebnisse bei Kul (2013) und Dümmler (2015, S. 398-400).

Frage der natio-ethno-kulturellen Verortung und der damit zusammenhängenden sozialen Position gesehen werden. Die Individualisierung würde in Wimmers Schema gut zur Gruppe der Strategien passen, durch die Grenzen ‹entkräftet› werden sollen, indem die Bedeutsamkeit natio-ethno-kultureller Dimensionen als Prinzip der sozialen Organisation durch das Betonen anderer Kategorien unterminiert wird (vgl. unter 3.3). Wimmer führt dabei die drei Optionen eines Betonens sub-ethnischer, supra-ethnischer oder universaler Kategorien auf. Nach der vorliegenden Analyse scheint es angemessen, hier die ‹Individualisierung› als weitere Option in die Reihe aufzunehmen, da auch durch das Betonen der eigenen Individualität – wie es Tom Brankovićs Geschichte zeigt – von der Bedeutsamkeit natio-ethno-kultureller Dimensionen der Grenzziehung abgelenkt werden kann (vgl. auch unter 8.2).

Außerdem entwickelt Tom eine weitere Umgangsweise, die ebenfalls als ein ‹Entkräften› von Grenzen verstanden werden kann, in diesem Fall allerdings weniger unter Verweis auf seine Individualität, sondern unter Verweis auf die gemeinsame Biologie aller Menschen, in gewisser Weise also auf das, was Wimmer als Strategie des *Betonens universaler Kategorien* und des Betonens der gemeinsamen Humanität aufführt.

Schließlich finden auch bei Tom Branković – ähnlich wie bei Lucas Benito – im Zusammenhang mit seinen intellektuellen Auseinandersetzungen im Rahmen der Ausbildung und dem sozialen Aufstieg Umdeutungsprozesse seiner Herkunftsbezüge statt. Statt allerdings wie Lucas Benito seine Herkunftsbezüge aufzuwerten, findet bei Tom Branković eine *Distanzierung* statt, die mit einer *Relativierung* einhergeht: Im Zuge der Kriegsgeschehnisse in Ex-Jugoslawien setzt sich Tom intensiv mit den ethnischen Grenzziehungsprozessen der Kriegsparteien auseinander, hinterfragt dabei die vermeintlich ‹faktischen› ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten und entlarvt sie als Zuschreibungsprozesse. Da er damit bei seinen emotional in die Kriegsereignisse involvierten Eltern – insbesondere seinem Vater – auf Unverständnis stößt, distanziert er sich von ihrer Haltung und insgesamt vom Fremdzuschreibungsgeschehen ethnischer Zugehörigkeiten.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 2: Außerberufliche Umgangsweisen bei Lucas Benito und Tom Branković

<table>
<tr><th>Lucas Benito</th><th>Tom Branković</th></tr>
<tr><td colspan="2">Außerberufliche Umgangsweisen</td></tr>
<tr><td>Hierarchie verändern durch Gleichstellung
– bewusst wertschätzender Umgang mit Migrationsgeschichten, um Ungleichheiten auszugleichen
– dabei auch ein Vermeiden von Grenzbildung durch ein Ausweichen, wo sich Fronten bilden könnten
Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte</td><td>Begrenzungen erleiden
– Erleiden der Ausgrenzung unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft der Eltern
Grenzen überschreiten durch Assimilation
– Ausgrenzung rückgängig machen durch den Versuch der ‹Rück-Überschreitung›
Grenzen verschieben durch Expansion
– durch den Versuch der ‹Rück-Überschreitung› gleichzeitige Herausforderung der Ausgrenzenden, ihre Kategorie expansiver zu gestalten
Grenzen entkräften durch Individualisierung
Grenzen entkräften durch Verweis auf die gemeinsame Biologie aller Menschen</td></tr>
<tr><td>Umdeuten der Herkunftsbezüge:
– Distanzierung
– Aufwertung</td><td>Umdeuten der Herkunftsbezüge:
– Distanzierung
– Relativierung der Herkunftsbezüge als Resultat von Zuschreibungsprozessen</td></tr>
<tr><td>Insgesamt Umgangsweisen, mit denen gestaltend auf Grenzen eingewirkt wird</td><td>Insgesamt Umgangsweisen, mit denen versucht wird, mit der Undurchlässigkeit der Grenzen zurechtzukommen</td></tr>
</table>

7.3.3 Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer

Die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in der Rolle als Lehrer können in beiden Fällen in direktem Anschluss an diese außerberuflichen Erfahrungen gelesen werden und unterscheiden sich entsprechend ebenso stark voneinander:

Lucas Benito behält die Unterscheidung in ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› auch als Lehrer bei, betrachtet diejenigen ‹mit Migrationshintergrund› als ein Kollektiv, zu dem er ‹passt›, und sucht sich gezielt ein städtisches Einwanderungsquartier als Arbeitsort. Gleichzeitig stellt diese Wahl auch eine Negativwahl dar, da er befürchtet, in einem Umfeld mit wenig Menschen ‹mit Migrationshintergrund› weniger gut akzeptiert zu werden oder – wie er es ausdrückt –

sich wegen seiner spanischen Herkunft ‹fehl am Platz› zu fühlen. Dass diese Befürchtungen keine reine Fantasie darstellen, weiß er etwa aus den Erzählungen eines Kollegen mit polnischem Hintergrund wie auch aus einer eigenen Erfahrung, als ein alteingesessener Lehrer ‹ohne Migrationshintergrund› über ihn und seine spanische Herkunft einen kränkenden Witz macht. Im Rückblick auf seine ersten drei Arbeitsjahre bestätigt sich seine anfängliche Einschätzung, in ein solches Milieu zu ‹passen›: Er schätzt es, dass es im Kollegium noch weitere Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› gibt, sieht sich darin bestätigt, dass er ein ‹Gespür› hat für den Umgang mit zugewanderten Familien und findet auch mit den Schülerinnen und Schülern, von denen ein hoher Anteil einen ‹Migrationshintergrund› hat, einen befriedigenden Umgang, während er erlebt, dass die Unterscheidung von ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› auch unter ihnen eine bedeutsame Rolle spielt.

Tom Branković wählt hingegen ein schulisches Umfeld, in dem er möglichst wenig mit migrationsbezogenen Themen zu tun hat. Statt wie Lucas Benito diese Thematik regelrecht zu suchen, macht er einen großen Bogen darum, da ihn seine Geschichte gelehrt hat, dass bei solchen Thematisierungen seine soziale Position unweigerlich in Gefahr gerät. Entsprechend ist die Sicherung der sozialen Position bei Tom Branković das prägende Thema. Während er als Lehrer eine relativ gut gesicherte soziale Position einnehmen kann, ist er dennoch sehr darauf bedacht, sie nicht zu gefährden, etwa dann, wenn er sich gegen Anführerallüren eines Schülers behauptet, wenn er sich darum bemüht in Elterngesprächen die Gesprächsführung zu behalten oder wenn er sich Kolleginnen und Kollegen widersetzt, die ihm das Rauchen in den Pausen untersagen möchten. Insgesamt scheint ihm das gut zu gelingen, sodass die Frage der Ausgrenzung unter Verweis auf die Herkunft seiner Eltern für ihn als Lehrer – sicherlich auch wegen seiner Vermeidungsstrategie – kaum mehr ein Thema darstellt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 3: Erfahrungen als Lehrer bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	**Tom Branković**
Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrer	
Erleben eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Erleben einer zwar relativ gesicherten sozialen Position als Lehrer, aber dennoch stetiges Achten, die Position zu erhalten und deshalb auch migrationsbezogene Themen zu vermeiden

7.3.4 Umgangsweisen als Lehrer

In den Umgangsweisen als Lehrer finden sich sowohl bei Lucas Benito wie auch bei Tom Branković starke Bezüge zu ihren außerberuflichen Umgangsweisen.

Da Lucas Benito Migrationsbezüge im Rahmen seines Beziehungsnetzes als etwas Positives erlebt hat, Tom Branković hingegen als etwas Negatives, ist gut nachvollziehbar, dass sich Lucas Benito einen Arbeitsort sucht, an dem er mit Migrationsbezügen rechnen kann, Tom Branković hingegen einen, an dem er nicht zu sehr damit rechnen muss.

Erwartungsgemäß ist *Lucas Benito* auch an seinem Arbeitsort vor allem in Grenzziehungsprozesse unter Verweis auf ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› involviert, und er geht im Grunde in gleicher Weise damit um wie in seinem außerberuflichen Erleben:

Erstens strebt er an, die Hierarchie in den Kategorisierungen zu verändern und ihre *Gleichstellung* zu erwirken (vgl. unter 3.3), indem er auch als Lehrer einen bewusst wertschätzenden Umgang mit Familien ‹mit Migrationshintergrund› pflegt und etwa Eltern in ihrer jeweiligen Herkunftssprache begrüßt, sein Verständnis für ihr ‹hartes Arbeiten› heraushebt, die verschiedenen Sprachen auch in den Unterricht einbezieht oder ein muslimisches Mädchen seiner Klasse in ein bewusst positives Licht stellt, um damit negativ-abwertenden Haltungen zu ihrem ‹muslimisch› geprägten Lebensstil entgegenzuwirken. Dabei achtet er auch hier darauf, Fronten gar nicht erst entstehen zu lassen, sondern potenziellen Konfrontationen auszuweichen. Diese Haltung wird etwa darin deutlich, dass er sehr darum bemüht ist, es im Kollegium ‹mit niemandem schlecht zu haben› und sich einen kränkenden Witz über sich und seine spanische Herkunft einfach ‹gefallen zu lassen›. Allerdings gerät er mit dieser Haltung auch an Grenzen, wenn er in dilemmatische Situationen gerät, in denen er sich als Lehrer zu einer Stellungnahme gezwungen sieht, dieser aber lieber ausweichen würde.

In diesem Zusammenhang entwickelt er die zweite Strategie, mit der *Grenzen unter Verweis auf eine universale Kategorie entkräftet* werden sollen (vgl. unter 3.3). Lucas Benito betont seinen Schülerinnen und Schülern gegenüber die Bedeutung etwa von Sorgfalt in der Kommunikation und Ehrlichkeit und fordert sie damit auf, sich an übergeordneten, höheren Werten zu orientieren, während er diese Orientierung auch für sich selbst in Anspruch nimmt. Zugespitzt ließe sich formulieren: Er überwindet die Verstrickungen in soziale Differenzen, indem er sich über sie erhebt zu etwas Höherem.

Die Umgangsweisen von *Tom Branković* stehen hingegen ganz im Zeichen seiner Positionierung in der sozialen Rangordnung.

Dabei wendet er insbesondere seine bewährte Strategie an, Grenzen – respektive potenzielle Grenzbildungen und damit verbundene Abwertungen – zu entkräften, indem er seine *Individualität* betont und sich etwa seinen Kolleginnen und Kollegen gegenüber als nicht-Konformer positioniert.

Seinen Schülerinnen und Schülern gegenüber und auch in Elterngesprächen ist er in erster Linie darauf bedacht, stets eine führende Rolle einzunehmen und auf diese Weise seine soziale Position als Lehrer zu wahren. Dazu gehört auch, dass er es meidet, seine Serbischkenntnisse einzubringen, da er seinen Wortschatz als ungenügend erachtet, um ein Elterngespräch zu führen, und fürchtet, seine Autorität könnte dadurch untergraben werden. Gleichzeitig meidet er grundsätzlich migrationsbezogene Sprachen und Themen – ebenfalls um seine Position zu wahren – und interessiert sich stattdessen weit mehr für die Dynamik der sozialen Rangordnung unter seinen Schülerinnen und Schülern.

Es stellt sich dabei die Frage, welche pädagogischen Zielsetzungen Lucas Benito und Tom Branković für ihre Schülerinnen und Schüler betonen, wenn es darum geht, mit sozialen Grenzziehungsprozessen umgehen zu lernen.

Bei *Lucas Benito* ist offenkundig, dass er seinen Schülerinnen und Schülern das beibringen möchte, was sich auch für ihn selbst bewährt hat:

Erstens sollen sie lernen, Hierarchien zu verändern, um *Gleichstellung* anzustreben, indem sie gängige Negativ-Wertungen hinterfragen und etwa im Lebensstil eines muslimischen Mädchens und ihrer Familie auch das Positive sehen können. Schülerinnen und Schüler ‹mit Migrationshintergrund› sollen stolz sein auf ihre Herkunft, sich dabei aber in ihrer Position keineswegs überschätzen, sondern durchaus die deutsche Sprache möglichst gut lernen, auch ‹anständig› sein und sich ihre Anerkennung und angestrebte Gleichstellung also auch von ihrer Seite her ‹verdienen›. Es zeigt sich also auch in diesen Erwartungen an seine Schülerinnen und Schüler das ausgleichende Hin und Her, mit dem Lucas Benito Ungleichheiten ausbalanciert, um letztlich Gleichstellung und Wertschätzung für alle zu erreichen.

Zweitens sollen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, ‹darüber zu stehen›. Lucas Benito selbst legt im Zusammenhang mit seinem eigenen Bildungsweg zunehmend Wert darauf, *sich an höheren Werten zu orientieren*, was er nun auch seinen Schülerinnen und Schülern nahelegt: Auch sie sollen die deutsche Sprache nicht nur gut lernen, sondern außerdem einen sorgfältigen sprachlichen Umgang pflegen, sich das Befolgen von Anstandsregeln aneignen und sich in Ehrlichkeit üben.

Tom Brankovićs pädagogische Orientierung hingegen ist auch diesbezüglich ganz auf die soziale Rangordnung ausgerichtet. Er möchte, dass seine Schülerin-

nen und Schüler lernen, niemanden auszuschließen, insbesondere nicht aufgrund von Merkmalen, die von den Betroffenen nicht verändert werden können. Er betont damit genau das, was ihm selbst widerfahren ist und möchte verhindern, dass es Anderen ebenso ergeht. Dabei adressiert er interessanterweise vor allem die Einflussreichen der Klasse, also diejenigen, die in der sozialen Rangordnung eher oben positioniert sind. Es liegt auf der Hand, dass er – ebenfalls aus seiner eigenen Erfahrung – bei ihnen deutlich mehr Handlungsspielraum sieht als bei denjenigen, die ausgeschlossen werden und mitunter in eine relativ machtlose Position geraten.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive (vgl. unter 5.2) stellt sich die weitere Frage, inwiefern Lucas Benito und Tom Branković mit Widersprüchlichkeiten umgehen, die daraus entstehen können, dass Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Gleichheit im Sinn gleichberechtigter Ansprüche wie auch in ihrer Ungleichheit im Sinn ihrer Besonderheit und Individualität anerkannt werden können oder sollen. Bei Lucas Benito und Tom Branković finden sich in dieser Frage klare Akzente, die eng mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen zusammenhängen:

Lucas Benito akzentuiert die migrationsbezogenen Besonderheiten mit der Absicht, ihnen wertschätzend zu begegnen und Ungleichstellungen auszugleichen, hat er doch selbst die Erfahrung gemacht, dass das Betonen von Besonderheiten Zugehörigkeit schaffen und Anerkennung ausdrücken kann. Allerdings begleitet er dieses Betonen migrationsbezogener Besonderheiten damit, dass er mit einem sanften und vermittelnden Handeln eingreift, wenn dieses Betonen von Besonderheiten unter seinen Schülerinnen und Schülern zu Stereotypisierungen oder Abwertungen führt.

Tom Branković hingegen kritisiert und vermeidet das Herausheben von Besonderheiten, insbesondere dann, wenn sie auf Merkmalen beruhen, die von den Adressierten nicht verändert werden können, da er die Gefahren dieser Hervorhebung und ihre potenziell ausschließende und abwertende Wirkung aus eigener Erfahrung nur zu gut kennt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 4: Umgangsweisen als Lehrer bei Lucas Benito und Tom Branković

<table>
<tr><th>Lucas Benito</th><th>Tom Branković</th></tr>
<tr><td colspan="2">Umgangsweisen als Lehrer</td></tr>
<tr><td>Migrationsbezüge suchen
– Wahl eines Arbeitsorts mit vielen Eingewanderten und eines Kollegiums mit weiteren Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund›</td><td>Migrationsbezüge meiden
– Wahl eines Arbeitsorts, an dem migrationsbezogene Themen kein vorherrschendes Thema sind</td></tr>
<tr><td>Hierarchie verändern durch Gleichstellung
– bewusst wertschätzender Umgang mit Familien ‹mit Migrationshintergrund›, um Ungleichheiten auszugleichen
– Vermeiden von Frontenbildungen
Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte
– Suche nach dem Höherwertigen jenseits sozialer Differenzen</td><td>Grenzen entkräften durch Individualisierung
– im Kollegium Positionierung als nicht-Konformer
Bestreben, die soziale Position nicht zu gefährden
– den Schülerinnen und Schülern gegenüber immer die oberste soziale Position einnehmen
– Elterngespräche proaktiv führen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen</td></tr>
<tr><td>Migrationsbezogene Sprachen einbringen und einbeziehen
– in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens
– im Unterricht als Ressourcen beim Sprachenlernen</td><td>Migrationsbezogene Sprachen meiden</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler</td></tr>
<tr><td>Hierarchie verändern durch Gleichstellung
– lernen, stereotypisierende Negativwertungen zu hinterfragen
– als Schülerin oder Schüler ‹mit Migrationshintergrund› lernen, sich die Anerkennung auch zu ‹verdienen›
Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte
– durch Sorgfalt in der Kommunikation, Anstand und Ehrlichkeit</td><td>Niemanden ausgrenzen oder abwerten
– lernen, andere nicht auszugrenzen, vor allem nicht aufgrund von Merkmalen, die von den Adressierten nicht verändert werden können</td></tr>
<tr><td colspan="2">Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit</td></tr>
<tr><td>– Betonen von Besonderheit
– Vermeiden von Stereotypisierungen</td><td>– Vermeiden der Betonung von Besonderheit, insbesondere, wenn sie ausgrenzende Wirkung zur Folge haben kann</td></tr>
</table>

Zugespitzte Zwischenbilanz

In einer Zuspitzung lassen sich die Kontraste zwischen den beiden Fällen folgendermaßen festhalten:

Tabelle 5: Unterschiede und Gemeinsamkeiten insgesamt bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	**Tom Branković**
Insgesamt	
Erfahrungen mit eher schwach wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich gestalten lassen	Erfahrungen mit harten und abwertenden Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen
Werben um Wertschätzung für alle	Kampf gegen sozialen Ausschluss

7.4 SALIMA HAMOUDI: MUSLIMISCHES KOPFTUCH ALS STEIN DES ANSTOSSES

7.4.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Salima Hamoudi ist zwar ausgebildete Primarlehrerin, unterrichtet zur Zeit des Interviews allerdings auf der Kindergartenstufe und entspricht damit nicht allen Kriterien zur Aufnahme ins Sample (vgl. Beschreibung des Samples unter 6.2.1). Diese Einschränkung soll in diesem Fall in Kauf genommen werden angesichts der Möglichkeit, mit Frau Hamoudi eine Lehrperson muslimischen Glaubens befragen und damit also auch diesen Aspekt im Sample berücksichtigen zu können, denn beim Zusammenstellen des Samples hat sich gezeigt, dass sich eine solche Möglichkeit nur selten bietet.

Nach der Kontaktnahme möchte Salima Hamoudi zunächst genauer wissen, worum es in den Gesprächen gehen soll und ist dann aber schnell dazu bereit. Das erste Gespräch folgt der Logik einer Konversionsgeschichte mit einem ‹Davor› und ‹Danach›, wird stark durch argumentative Passagen kontrolliert und gerät dadurch kaum in einen narrativen Fluss, in dem konkret und möglicherweise ambivalent erlebte Facetten vermehrt sichtbar werden könnten (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1.3). Erst im zweiten Gespräch verlässt Frau Hamoudi zeitweise diese religiös (re-)interpretierte Überformung ihrer Selbstpräsentation (Lucius-Höne & Deppermann, 2004, S. 31; vgl. auch Ausführungen unter 6.1.4), of-

fenbart stattdessen mehr konkret erlebte Begebenheiten sowie Ambivalenzen und Ungereimtheiten ihrer Lebensgeschichte und ermöglicht dadurch auch Einblicke in ihre lebensgeschichtlichen Sinnzusammenhänge jenseits religiös orientierter Selbstpräsentation.

7.4.2 Lebensgeschichte im Überblick

Salima Hamoudis Lebensgeschichte beginnt – das wird im Interview überaus deutlich – bereits mit der Lebensgeschichte ihres Vaters, seinem Aufwachsen in Algerien, der fehlenden Schulbildung und Zukunftsperspektive, seiner frühen Migration in verschiedene europäische Länder, der Heirat mit Salimas Mutter, einer Schweizerin, der Geburt von Salimas zehn Jahre älterem Bruder und schließlich ihrer eigenen Geburt in den späten 1980er-Jahren in der Schweiz.

Salima Hamoudi beschreibt ihr eigenes Aufwachsen als unter ärmlichen Verhältnissen, da ihre Eltern beide einfachen Arbeiten nachgehen – die Mutter im Verkauf und der Vater im Großhandel – gleichzeitig aber als sehr harmonisch im Kreis der Kernfamilie und mit guten Beziehungen in die weitere Verwandtschaft, einschließlich derjenigen in Algerien.

Die Schulzeit scheint für Salima problemlos und erfolgreich zu verlaufen. Sie geht ans Gymnasium und folgt damit auch dem Wunsch ihres Vaters, dass sie eine gute Bildung erlangen und dass sie es beruflich und finanziell einmal besser haben soll als er. Während der Zeit am Gymnasium werden religiöse Fragen virulent und Salima entscheidet sich dazu, Muslimin zu werden. Sie stärkt damit die Beziehung zu ihrem Vater einschließlich seinen Bezügen zu Algerien und zum Islam, heiratet einige Jahre später einen ebenfalls muslimischen Mann aus Algerien, der zu ihr in die Schweiz zieht. Zur Zeit des Interviews wünscht sie sich, mit ihm eine Familie zu gründen.

Salima hegt während der Gymnasiumszeit den Wunsch, Tierärztin zu werden, erwägt später auch ein Biologiestudium, fürchtet aber in beiden Fällen die lange und anstrengende Ausbildung und im Fall des Biologiestudiums auch die ungewissen beruflichen Aussichten. Sie wählt schließlich den Weg in den Beruf als Kindergarten- und Unterstufenlehrerin, vermutlich auch deshalb, weil sie damit in absehbarer Zeit mit guten Berufsaussichten rechnen kann. Diese stellen sich allerdings als schwieriger heraus als sie dachte, da sie mit dem Tragen des muslimischen Kopftuchs auf viel Zurückweisung stößt. Zur Zeit des Interviews ist sie 27 Jahre alt, hat bereits ein Jahr an einer Privatschule und zwei Jahre in einer öffentlichen Schule auf der Kindergartenstufe unterrichtet, überlegt sich aber angesichts der Forderungen nach dem Ablegen des Kopftuchs während des Unterrichtens, diese Arbeit mittelfristig aufzugeben.

7.4.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrerin

Die außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit lassen sich in Salima Hamoudis Darstellung in zwei Teile teilen, in einen vor und einen nach ihrer Konversion.

Die Zeit vor ihrer Konversion erstreckt sich bis in ihr Jugendalter und wird von ihr rückblickend als eine Zeit beschrieben, die von harmonischen und emotional sehr engen familiären Beziehungen zu ihren Eltern und ihrem Bruder geprägt ist. Zu ihrem Bedauern müssen ihre Eltern beide viel arbeiten und sich um ein ausreichendes Einkommen bemühen, sodass sie schon früh in eine Krippe gebracht und zeitweise auch von einer Tagesmutter oder an Samstagen von ihrem zehn Jahre älteren Bruder betreut wird (Interview 19a, Z. 79-84; 600-604). Sie streicht heraus, dass diese Situation für sie zwar «mega schwer» (Interview 19a, Z. 589) gewesen sei, weil sie lieber bei ihren Eltern gewesen wäre, dass sie ihren Eltern deswegen aber «nie» (Interview 19a, Z. 592) Vorwürfe gemacht hätte, da sie ja wisse, dass sie keine Wahl gehabt (Interview 19a, Z. 630-636) und all die Mühen für sie und ihren Bruder auf sich genommen hätten. Vielmehr sei sie sehr «dankbar», «so gute Eltern» zu haben: «dass es mir so gut gegangen ist und dass sie wirklich immer gut auf mich geschaut haben obwohl es eben nicht immer einfach gewesen ist» (Interview 19a, Z. 146-148). Es bleibt dabei unklar, was in der Aussage «nicht immer einfach» alles enthalten ist. Sicherlich ist damit aber die hohe Arbeitsbelastung der Eltern gemeint, da beide als einfache Angestellte mit kleinem Lohn arbeiten und damit nur gerade ausreichend viel verdienen. Salimas Mutter arbeitet als Verkäuferin und ihr Vater als einfacher Angestellter in einer Großhandelsfirma (Interview 19a, Z. 171; 202-207).

In ihrer gesamten Kindheitsdarstellung zeichnet Salima Hamoudi das Bild einer herzlichen Familie, zu der sie ein nahes und dankbares Verhältnis pflegt und betont, dass die «ärmlichen Verhältnisse» (Interview, 19a, Z. 201; 213), in denen sie gelebt hätten, dem Glücklichsein keinen Abbruch getan hätten und dass sie daraus vielmehr gelernt hätte, mit wenig zufrieden zu sein (Interview 19a, Z. 218-219).

Nebst ihrer offensichtlichen emotionalen Nähe zu ihren Eltern und ihrem Bruder zeigen sich in Salima Hamoudis Schilderungen auch hohe moralische Ansprüche, ein gutes Familienmitglied und insbesondere eine gute Tochter zu sein, eine, die ihren Eltern Dankbarkeit entgegenbringt und ihnen nichts nachträgt. Es liegt auf der Hand, dass diese Akzentuierung zur Zeit des Interviews von ihrer religiösen Orientierung unterstützt oder veranlasst wird und dass ihr also auch aus religiösen Gründen viel daran gelegen ist, ihre Wertschätzung für die

Familie zum Ausdruck zu bringen. An einer Stelle im zweiten Interview betont sie diesen Stellenwert der Familie «im Islam» und ihre Einstellung dazu auch explizit:

«Im Islam ist die Familie, wird ganz groß geschrieben, ganz einen großen Stellenwert, und, äm, die Gemeinschaft, miteinander, hat wie, man kann nicht sagen mehr Wert, aber ich sage jetzt trotzdem mal so die Gemeinschaft das Wohl vom Ganzen hat mehr Wert als nur immer das was Ego in dem Ganzen drinnen möchte. Und durch den Islam habe ich mir das große Geschenk einfach bekommen dass ich durfte, einfach Frieden schließen mit allem und meine Eltern, also meine Eltern so annehmen wie sie sind.» (Interview 19b, Z. 289-297)

Diese Orientierung an der Familie und den damit verbundenen moralischen Ansprüchen zeigt sich auch in Salima Hamoudis Äußerungen zu ihrer Schulzeit. Im Großen und Ganzen scheint ihre Schulzeit unproblematisch und auch erfolgreich verlaufen zu sein, zumindest gab es keine Vorkommnisse, die ihr im rückblickend sich bildenden Sinnzusammenhang erwähnenswert erscheinen. Sie verweist lediglich darauf, dass sie «sehr sehr gern in die Schule gegangen» sei und dies, obwohl sie «eine sehr Schüchterne» gewesen sei und «nie aufgestreckt» habe, da sie sich gefürchtet hätte, «vor allen» zu reden» (Interview 19a, Z. 356-361). Was sie allerdings betont und ausführt, ist ihr Bestreben, ihre Eltern und vor allem ihren Vater stolz zu machen und seinem Wunsch nachzukommen, dass sie und ihr Bruder es einmal besser haben sollten als er:

«Und auch, was mir immer sehr wichtig gewesen ist, ist eigentlich auch dass meine Eltern stolz sind auf mich dass ich das auf gute Art und Weise einfach ja gute Noten heimbringen und und und ich weiß dass das für sie wichtig gewesen ist mein Vater er hätte sich auch gewünscht dass mein Bruder das Gymi macht und ich weiß dass er das alles so gewünscht hat einfach weil er weiß was es heißt wenn man die Chance nicht hat und wenn man sie ja hat muss man sie doch nehmen.» (Interview 19a, Z. 647-653)

Auch hier zeigt sich also die Orientierung an der Familie und an den Wünschen den Eltern zusammen mit hohen moralischen Ansprüchen und einem ausgeprägten Pflichtbewusstsein. Es gelingt Salima, ins Gymnasium aufgenommen zu werden, offenbar im Gegensatz zu ihrem Bruder, von dem sie auch sagt, dass er ganz anders sei, dass er «nicht so gern in die Schule gegangen» sei, «eher ein Fauler» und einer, der sich vor allem für Fußball interessiere (Interview 19a, Z. 665-666). Mit ihrem schulischen Erfolg scheint Salima also nicht nur das zu verwirklichen, was ihrem Vater nicht möglich war, sondern auch noch zu kom-

pensieren, was ihr Bruder – aus ihrer Sicht – nicht geleistet hat. Darin werden erneut ihre Bestrebungen sichtbar, eine gute Tochter zu sein, insbesondere ihrem Vater gegenüber.

Diese Vater-Orientierung zieht sich dabei gesamthaft durch Salimas lebensgeschichtliche Zusammenhänge. Besonders auffallend ist, dass Salima Hamoudi auf die Bitte, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, nicht mit ihrer eigenen, sondern mit der Lebensgeschichte ihres Vaters beginnt und dieser damit eine hohe Bedeutsamkeit für ihre eigene einräumt. Die Lebensgeschichte des Vaters ist aus Salimas Sicht von seinem Aufwachsen in Algerien geprägt und insbesondere davon, dass er dort weder Schul- noch Berufsbildung erlangen kann, da ihm von Vertretern der französischen Kolonialmacht wegen einer logopädischen Schwäche der Zugang zur Schulbildung verweigert worden sei. Angesichts beruflicher Perspektivlosigkeit verlässt er das Land mit 18 Jahren, um in verschiedenen europäischen Ländern Arbeit zu suchen, lernt dabei Salimas Mutter – eine Schweizerin – kennen und lässt sich gemeinsam mit ihr in der deutschsprachigen Schweiz in der Nähe ihrer Eltern nieder (Interview 19a, Z. 171-200). Salima wächst zweisprachig mit der deutschen und der französischen Sprache auf und erlebt nebst der mütterlichen auch die väterliche Verwandtschaft bei regelmäßigen Aufenthalten in Algerien. Während sie diese Kontakte auch im Jugendalter noch erleben und pflegen kann, ist es ihrem Bruder als junger Mann nicht mehr möglich, nach Algerien zu reisen. Ihr Bruder erwirbt die algerisch-schweizerische Doppelbürgerschaft – wie sie selbst auch – und leistet in der Schweiz Militärdienst. Würde er nach Algerien reisen, würde er gemäß Salima sofort auch in den dortigen, aber länger und härter gestalteten Militärdienst eingezogen und sich möglicherweise sogar an bewaffneten Konflikten beteiligen müssen, was er vermeiden möchte und auch kann, wofür er allerdings ein entsprechendes amtliches Schreiben braucht, das bestätigt, dass er bereits Militärdienst geleistet und deshalb nicht mehr dazu verpflichtet werden könne. Er beantragt dieses Papier, wartet aber viele Jahre darauf, sodass er in dieser Zeit auf Aufenthalte in Algerien verzichten muss und dadurch auch den Kontakt zur dort lebenden Verwandtschaft verliert, ganz im Gegensatz zu Salima, die den Kontakt weiterhin pflegt und ihre Eltern auf Reisen nach Algerien regelmäßig begleitet (Interview 19b, Z. 83-112).

Fragen religiöser Überzeugung und Praxis spielen bis dahin für Salima kaum eine Rolle. Sie weiß zwar, dass ihre Mutter christlich-reformiert und ihr Vater muslimisch ist, erlebt daraus aber keine Auswirkungen auf ihr eigenes Leben und resümiert, sie und ihr Bruder seien «ohne Religion aufgewachsen» (Interview 19a, Z. 58). Ihr Vater esse zwar «nie Schweinefleisch und so», aber er habe das «nie erklärt» (Interview 19a, Z. 57) und für ihn sei diese religiöse Praxis

«verbunden mit seinem Land mit seiner Herkunft» (Interview 19a, Z. 828), also etwas, das für ihn primär mit seiner algerischen Herkunftsfamilie zu tun hat und das er von seinen in der Schweiz aufwachsenden Kindern nicht erwartet.

Für Salima werden religiöse Fragen aber zur Zeit vor der Matura auf einmal höchst interessant und bedeutsam. Während einer einwöchigen Maturreise in die Türkei werden Diskussionen um zentrale Inhalte im Christentum und im Islam zu einem intensiv diskutierten Gesprächsthema, in das vor allem zwei ihrer Klassenkameraden involviert sind und durch die auch Salima angeregt wird, über ihren Gottesglauben nachzudenken. So wird etwa darüber gesprochen, dass es im Islam nur einen einzigen Gott gebe,

«weil es kann gar nicht sein, dass, ähm, es kann gar nicht sein dass, Gott jemanden auf die Welt schickt und ihn dann nachher tö also das ist, sich selber einfach, die ganze Geschichte so ein bisschen mit der Tri Trinität, mit dieser Lehre, in Frage gestellt und dann habe ich wie angefangen, mir zu überlegen Moment einmal ja, vielleicht gibt's wirklich einen Gott und vielleicht ist das Leben nicht nur ah man arbeitet man gründet eine Familie und dann ist alles fertig […] und ich habe mich dann angefangen mit dem auseinandersetzen, genau mit diesen Fragen. Woher komme ich wohin gehe ich was ist der Sinn vom Leben? Und ganz viel was mich so fasziniert hat ist dass man mit der Logik einfach nachvollziehen kann und verstehen: Aha, stimmt. Es kann nur einen Gott geben, gibt es mehrere Götter dann wär's doch ein Durcheinander! Wenn's mehrere nur schon wenn man's tiefer anschaut wenn's mehrere Führer gibt, und die sich nicht nicht einer Meinung sind es passiert schnell dass die sich nicht einer Meinung sind weil jeder hat eine andere Idee so so so dann gibt es automatisch Konflikte.» (Interview 19a, Z. 742-766)

Salima Hamoudi versucht also – angeregt durch die Gespräche ihrer Klassenkameraden – durch logisches Denken abzuwägen, ob sie die christliche oder die muslimische Lehre besser nachvollziehen kann und stößt dabei auf ein Argument, das ihr passend erscheint und das ihr den logischen Weg in den muslimischen Glauben öffnet. Sie ist überzeugt, dass es logischer ist, wenn es nur einen Gott gibt und stellt den muslimischen Ein-Gott-Glauben, wie sie ihn versteht, in einen Kontrast zur christlichen Trinitätslehre, die ihr dabei als Widerspruch und als unsinnig erscheint, unter anderem deshalb, weil Gott – wenn es ihn in der Mehrzahl gäbe – unweigerlich mit sich selbst in Konflikt geraten würde.

Nebst dieser Suche auf der Basis logischen Denkens erlebt Salima auch ein Moment des ‹Erwachens›, in dem ihr klar wird, dass sie Muslimin sein will:

«In der Nacht, plötzlich ist einfach so wie, ich kann's nicht beschreiben es ist so wie ein Licht einfach aufgegangen es ist wie wenn ich von einem Traum erwacht bin einfach so:

Aha, Moment mal was, ja einfach das alles mal mehr wertschätzen und genauer anschauen. Das hat mir mich dann sob sofort dazu gebracht dass ich gefunden habe: Hey ich bin jetzt Muslimin obwohl ich noch nicht gewusst habe was es dazu was mich dazu bringt dass ich dann wirklich Muslimin werde aber, für mich ist das wie klar gewesen das ist der Weg den ich gehen will.» (Interview 19a, Z. 775-782)

Es ist klar, dass diese kurzen Ausführungen nur sehr ungenügend wiedergeben können, was Salima damals erlebt hat und dass ihre Darstellung auch von Ex-post-Erklärungen geprägt ist, die sich im Verlauf der weiteren Auseinandersetzung bei ihr etabliert haben. Was aber deutlich wird, ist ihr Erleben eines Wendepunkts mit weitreichenden Folgen: Sie entschließt sich noch während der Maturreise zum Islam zu konvertieren und bleibt danach konsequent auf diesem Weg.

Nach ihrer Rückkehr erzählt sie als erstes ihrem Vater davon und beginnt zu fasten, da der Ramadan gerade beginnt und auch ihr Vater wie immer das Fasten praktiziert. Ihr Vater freut sich allerdings nur verhalten darüber, da er der Ernsthaftigkeit seiner Tochter in dieser Entscheidung zunächst noch misstraut (Interview 19a, Z. 786-793). Salima beweist ihm ihre Ernsthaftigkeit aber mit ihrem Durchhaltevermögen beim Fasten und auch damit, dass sie ein Kopftuch trägt und dies sogar gegen den Rat ihres Vaters, dem es lieber wäre, sie würde sich dem anti-muslimischen Rassismus damit nicht aussetzen. Entsprechend habe er zu ihr gesagt: «Nein das ist nicht gut das Kopftuch tragen da in der Schweiz wir sind nicht bei uns» (Interview 19a, Z. 1015-1016). Dieses «Wir sind nicht bei uns» ist dabei implizit ein Ausdruck der Zugehörigkeitsgefühle des Vaters zu Algerien und ein Ausdruck dafür, dass er in dieses algerische «bei uns» auch seine Tochter einbezieht, insbesondere – und das ist bedeutsam – im Zusammenhang mit ihrem Bekenntnis als Muslimin.

Es weist vieles darauf hin, dass Salimas Entscheidung für einen muslimischen Weg eng verwoben ist mit ihrer Vaterbeziehung. Auch in dieser Beziehung gibt es ein ‹Vorher› und ein ‹Nachher› im Zusammenhang mit der Konversion:

Vor ihrer Konversion steht Salima mit ihrem Vater in einem Interessenskonflikt. Als sie ins Gymnasium geht, möchte sie gerne vermehrt «in den Ausgang gehen» und «die Welt kennenlernen» (Interview 19a, Z. 705-707), stößt bei ihrem Vater dabei aber auf rigorosen Widerstand: «Mein Vater hat .. das wie nicht wollen. Er wollte nicht dass ich dort hingehe weil er das einfach nicht einen sicheren Platz gefunden hat für mich» (Interview 19a, Z. 707-709). In dieser Situation träumt sie davon «frei» zu sein (Interview 19a, Z. 726) und entwickelt berufliche Zukunftspläne, die ihr ermöglichen, bald zu arbeiten, Geld zu verdienen

und eine eigene Wohnung zu haben (Interview 19a, Z. 728-730). Gleichzeitig geht es ihrem Vater zu dieser Zeit sehr schlecht. Er erkrankt an Krebs, scheint sich zwar davon zu erholen, verliert aber an vielem das Interesse und zieht sich aus dem sozialen Leben zurück (Interview 19a, Z. 845-851). Salima beobachtet mit Sorge, dass er auch seine religiöse Praxis mit niemandem teilen kann und insbesondere allein fastet, während doch gerade der Ramadan mit dem Fastenbrechen eine Zeit der Gemeinschaft sei (Interview 19a, Z. 851-857).

Nach der Konversion kann sie dieser Sorge um ihren Vater begegnen: Sie teilt das Fasten mit ihm, hält die gleichen Essensvorschriften ein wie er und eignet sich über Internet autodidaktisch auch das Beten an, sodass sie es nicht nur selbst erlernt, sondern zudem ihrem Vater – der bis anhin nicht gebetet habe – beibringen und die Gebete fortan mit ihm gemeinsam verrichten, die Gemeinschaft mit ihm also auch durch diese Praxis pflegen kann.

Zudem findet sie auch für sich selbst einen Ort der Gemeinschaft, indem sie regelmäßig zu einem Treffen von Musliminnen geht, bei dem die *Hadithe* gelesen werden und wo sich Musliminnen ganz unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Hintergründe treffen (Interview 19b, Z. 176-196). Salima findet auf diese Weise einen Zugang zum Islam, der zwar eng mit dem algerischen Bezug ihres Vaters verbunden ist, gleichzeitig aber darüber hinaus geht, indem sie eine Gemeinschaft von «Schwestern im Islam» (Interview 19b, Z. 195) findet, die keinen bestimmten Herkunftsbezug hat, sondern vielmehr Frauen unterschiedlichster Herkunft und Sprache versammelt. Entsprechend betont sie im Sinn einer Rechtfertigung oder einer Korrektur der Ansicht ihres Vaters, der Islam sei «normalerweise» nicht auf Herkunftsbezüge beschränkt: «Normalerweise ist es so dass der Islam ist eigentlich für *alle* Menschen, egal ob Araber ob von dort oder dort» (Interview 19a, Z. 829-830).

Durch dieses Islamverständnis und durch die bestehenden Kontakte ist der Islam auch für Salimas Mutter leichter zugänglich, und sie begleitet Salima zu den wöchentlichen Treffen:

> «Und zu der Zeit ist eben mein Mami jeweils auch mitgekommen, und ich glaube das hat ihr auch, so, wie das Herz geöffnet. Einfach die, vielen Menschen zu sehen, aus verschiedenen, sozialen Schichten, plus, aus verschiedenen Kulturen, und trotzdem treffen sich alle einfach für eine Sache. Einfach zum mehr über den Islam lernen und, ja auch, unserem Gott näher kommen.. Das hat ihr glaub recht äm, Eindr ja, wie mir auch.» (Interview 19b, Z. 234-240)

Salimas Mutter konvertiert ein halbes Jahr später auch zum Islam, scheint für Salima Hamoudi aber durchgängig eine untergeordnete Rolle zu spielen und findet in ihren Ausführungen bedeutend weniger Erwähnung als ihr Vater.

Ein nächster und folgenreicher Schritt ist hingegen Salimas Heirat. Auch diese Geschichte beginnt mit dem Vater:

> «Und dann, hat eben mein Vater, äh, weil er gewusst hat eben ja, dass ich jetzt wirklich Muslimin bin und er, und das nicht irgendwie nur eine Phase ist ähm, hat er wie sich dann überlegt ja, es ist schwierig einen Mann hier finden der auch Moslem ist der auch den gleichen Weg die gleichen Ideen die gleiche ja also ähnlich einfach so dass es passt, ist schwierig da zu finden. Er hat dann einfach mir so als Idee ‹hey was meinst du äh wenn du eben, den Ahmed so heißt er, wenn du ihn kennenlernen würdest. *Und nachher habe ich so: ‹Hä nein ich bin doch noch nicht bereit zum Heiraten.›* ‹Also nein! Nicht heiraten, nur mal kennenlernen und sehen ob's passt.›» (Interview 19a, Z. 898-907)

Für Salima scheint klar, dass sie mit der Idee, einen Mann aus Algerien zu heiraten grundsätzlich einverstanden ist, dass sie sich aber zum Heiraten noch zu jung fühlt. Durch die Ermutigung ihres Vaters lässt sie sich aber auf das nähere Kennenlernen von Ahmed ein. Ein wenig kennt sie ihn schon seit ihrer Kindheit von ihren Aufenthalten in Algerien und weiß auch, dass es in ihrer Bildung Ähnlichkeiten gibt, indem sie beide ein Studium anstreben (vgl. Ausführungen im nachfolgenden Unterkapitel). Sie lernen sich während zweier Jahre über Skype näher kennen, heiraten schließlich und finden gemeinsam eine Wohnung ganz in der Nähe von Salimas Eltern (Interview 19a, Z. 223-225; 907-920). Die Nähe zu den Eltern ist dabei kein Zufall, sondern wird von Salima bewusst gesucht und gepflegt. So betont sie etwa, dass sich ihr Vater und ihr Mann gut mögen würden und dass ihr Vater nun eine weitere Person habe, mit der er den Ramadan erleben und die Gebete verrichten könne, mit dem er sich aber vor allem auch auf Arabisch und in einer Vertrautheit austauschen könne, wie ihm das sonst mit niemandem möglich sei (Interview 19a, Z. 877-883).

In einer Art Zwischenbilanz erwähnt Salima Hamoudi erneut die Sorge um ihren Vater und betont, dass er nun mit ihrem Mann, ihr selbst, ihrer Mutter und auch ihrem Bruder vertraute Menschen um sich habe, die ihm einen «Freundeskreis» ersetzen, die also vermutlich die einzigen Vertrauten um ihn sind (Interview 19a, Z. 884-887). Die Zugehörigkeit über das Merkmal des Muslim Seins spielt dabei sicherlich eine wichtige Rolle und verstärkt die innerfamilialen Bindungen, ist aber gleichzeitig nicht das einzige Kriterium, denn Salimas Bruder wird ebenfalls dazu gezählt, obwohl er nicht konvertiert ist (Interview 19b, Z. 246-255).

Angesichts dieser lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, in denen die Kernfamilie, insbesondere der Vater und die damit verbundene muslimische Orientierung zentrale Zugehörigkeitsbezüge darstellen, stellt sich die Frage, ob es auch Bezüge außerhalb der Familie gibt, möglicherweise auch im Sinn von Negativfolien.

Wiederum scheint dabei die Geschichte von Salimas Vater größeres Gewicht zu haben als ihre eigene. Andeutungsweise schildert Salima, ihr Vater habe üble Erfahrungen mit Rassismus gemacht und habe «extrem Angst» davor (Interview 19a, Z. 1022). Sie wisse zwar nicht, was er genau erlebt habe, aber er sage bis heute «ja wir äm Araber oder ja m Algerier, wir sind äh, nicht so beliebt einfach weil wir sind Muslime die Muslime sind äm, da nicht erwünscht» (Interview 19b, Z. 720-722). Sie selbst scheint davon bis ins Jugendalter nicht – respektive über den Vater nur indirekt – betroffen zu sein und erwähnt ja eher die guten Kontakte zu Gleichaltrigen, mit denen sie als Jugendliche gerne in den Ausgang gegangen wäre, das aber wegen der Bedenken ihres Vaters nicht durfte. Auch diesbezüglich stellt der Moment der Konversion aber einen Wendepunkt dar. Während sie davor gern in den Ausgang gegangen wäre und von ihrer Freiheit und Unabhängigkeit geträumt hat, entscheidet sie sich mit der Konversion für sehr enge familiäre Zugehörigkeitsbezüge, gewinnt neue Freundschaften unter den ‹Schwestern im Islam› und erlebt gleichzeitig neue Grenzlinien zu ihren vorherigen Kolleginnen und Kollegen. Ein wichtiger Diskussionspunkt zur Bildung dieser Grenzlinie ist dabei ihr Tragen eines muslimischen Kopftuchs. Ihre Kolleginnen und Kollegen zeigen dafür kein Verständnis und verkennen dabei auch – aus Salimas Sicht – ihre eigentlichen Motive, indem sie davon ausgehen, sie sei von muslimischen Männern zum Tragen des Kopftuchs gezwungen worden:

> «Dann haben eben Gewisse gefunden: Ja, sicher wegen einem Mann ein Mann hat dich gezwungen gäll es kann doch nicht sein vorher bist du so und jetzt bist du so was ist passiert? Ja aber es ist innerlich ganz viel abgelaufen, es ist ganz viel Schönes abgelaufen was ich, ja? Was für mich einfach die beste Entscheidung gewesen ist *die beste Entscheidung im ganzen Leben*». (Interview 19a, Z. 796-801)

Salima grenzt sich ihrerseits von ihren Kolleginnen und Kollegen ab, indem sie einerseits nicht verstehen kann, dass sie sich so wenig mit religiösen Fragen auseinandersetzen (Interview 19a, Z. 806-816) und auch, indem sie kritisiert, sie würden sich zu sehr über Diskriminierung beklagen und die jeweiligen Situationen dabei zu wenig differenziert betrachten. An dieser Stelle wird klar, dass es sich bei den Kolleginnen und Kollegen insbesondere um solche handelt, die

ebenfalls familiäre Migrationsgeschichten haben und die im gleichen städtischen Quartier aufgewachsen sind wie Salima (Interview 19a, Z. 458-460). Gemäß Salima ist es unter diesen Kolleginnen und Kollegen an der Tagesordnung, dass sie sich über Diskriminierung etwa in der Schule oder bei der Lehrstellensuche beklagen und diese Diskriminierung auf ihren Namen oder ihren Status als ‹Ausländer› zurückführen. Salima setzt ihnen entgegen, sie würden sich dabei zu sehr als unschuldige Opfer sehen und ausblenden, dass es diesbezüglich auch in ihren Herkunftsländern Probleme gäbe. In Algerien etwa würden Stellen gewöhnlich aufgrund von Beziehungen vergeben, in der Schweiz könne man immerhin sein Abschlusspapier oder Diplom vorweisen und habe damit gute Chancen (Interview 19a, Z. 472-533). Rassismus gäbe es in jedem Land (Interview 19a, Z. 518), meint Salima, das sei zwar schade, aber man müsse halt «einfach aufstehen und weitermachen» (Interview 19a, Z. 527). Es mag sein, dass Salimas Abgrenzungen ihrer Kolleginnen und Kollegen gegenüber auch damit zusammenhängen, dass sie sich seit sie ein Kopftuch trägt weit heftigeren Angriffen, Blicken und Sprüchen (Interview 19b, Z. 918-919) ausgesetzt fühlt (vgl. Ausführungen im übernächsten Unterkapitel), es ist auf jeden Fall klar, dass sich ihre Bezugsgruppen verändert haben: Ihre Bezugsgruppen verlaufen nicht – wie bei ihren früheren Kolleginnen und Kollegen ‹mit Migrationshintergrund› – zwischen ‹Ausländern› und ‹Schweizern›, sondern vielmehr zwischen ‹nicht-muslimischen› und ‹muslimischen› Menschen, wobei in die Gruppe der ‹muslimischen› auch ‹Schweizerinnen und Schweizer› gehören, denn Salima spricht mehrfach von Freundschaften zu ‹konvertierten Schweizerinnen› (Interview 19a, Z. 287; 19b, Z. 205-207).

Zusammenfassend zeigen sich in Salima Hamoudis außerberuflicher Lebensgeschichte vor allem zwei Teile, einen vor und einen nach ihrer Konversion.

Die Zeit vor ihrer Konversion ist vor allem durch sehr herzliche und emotional nahe Beziehungen innerhalb der Kernfamilie geprägt, zumindest aus dem Blickwinkel einer moralisch anspruchsvollen und pflichtbewussten Tochter, die großen Wert darauf legt, ihren Eltern und ihrem zehn Jahre älteren Bruder Wertschätzung entgegenzubringen. Diese Wertschätzung und Nähe wird im Jugendalter und im Zuge der Ablösungsprozesse getrübt durch die Haltung des Vaters, seiner Tochter aus Sorge um ihre Sicherheit den Ausgang mit Gleichaltrigen zu verwehren. Gleichzeitig geht es ihrem Vater zu dieser Zeit sehr schlecht, da er schwer erkrankt ist und sich aus dem sozialen Leben zurückzieht. Salima beobachtet, dass ihr Vater sowohl mit seinen religiösen wie auch mit seinen algerischen Herkunftsbezügen sehr allein ist. Salimas Mutter ist – aus Salimas Sicht – nicht bereit, die religiöse Praxis mit ihm zu teilen (Interview 19a, Z. 843-844)

und ihrem Bruder ist es nicht möglich, die Algerienbezüge zu pflegen (vgl. Ausführungen oben). Salima hingegen wäre es grundsätzlich möglich, beide diese Bezüge zu stärken. Sie sieht sich in dieser Situation höchst wahrscheinlich in einem Dilemma, entweder diese Lücken zu füllen und ihrem Vater zu helfen oder die von ihr ersehnte freie und unabhängige Lebensform zu wählen, während es schwierig scheint, beide Wünsche gleichzeitig unter einen Hut zu bringen.

Als im Rahmen intellektueller Auseinandersetzungen unter Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium Diskussionen um die Nachvollziehbarkeit zentraler Inhalte des Christentums und des Islams stattfinden, findet Salima auf einmal einen für sie attraktiven Weg, indem sie sich zum Islam bekennt und Muslimin wird. Diese Entscheidung hat zur Folge, dass ihre Beziehung zu ihrem Vater intensiviert wird, insbesondere als sie sich auch noch dazu entscheidet, einen Mann muslimischen Glaubens aus Algerien zu heiraten und durch ihn die Beziehung zu ihrem Vater und seine Bezüge zum muslimischen Glauben und zu Algerien zusätzlich zu stärken.

Nachdem Salimas Bezugsgruppe zuvor vor allem aus der Kernfamilie bestand, weitet sie sich im Zuge der Konversion in ein Freundschaftsnetz von Musliminnen aus, wobei die Verbundenheit aus der religiösen Zugehörigkeit entsteht und dabei gleichzeitig hochgehalten wird, dass diese Musliminnen unterschiedliche natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsbezüge haben, einschließlich konvertierter Schweizerinnen. Gleichzeitig finden Grenzziehungsprozesse statt, indem Salima von früheren Kolleginnen und Kollegen – höchstwahrscheinlich mehrheitlich ‹mit Migrationshintergrund› – für das Tragen des Kopftuchs kritisiert und ihr vorgeworfen wird, sie würde von muslimischen Männern unterdrückt und habe sich ihnen auch unterworfen.

Insgesamt besteht für Salima eine wichtige Bezugsgruppe in ihrer Familie. Die Erkrankung des Vaters und ihre Sorge um ihn veranlassen sie wohl, diese familiären Bindungen zusätzlich zu stärken, indem sie die natio-ethno-kulturellen Bezüge zur algerischen Herkunft und zur muslimisch-religiösen Orientierung pflegt und erweitert.

Eine zweite und neuere Bezugsgruppe bildet für Salima die Gemeinschaft von Musliminnen, sodass hier die Kombination von Religion und Geschlecht im Vordergrund steht und sich dabei eine Gruppe mit vielfältigen nationalen, ethnischen und sozioökonomischen Hintergründen zusammenfindet. Bei dieser Bezugsgruppe erlebt Salima auch bedeutsame Abgrenzung zu denjenigen und durch diejenigen, die nicht muslimischen Glaubens sind.

Die *Umgangsweisen* mit Differenz und Zugehörigkeit zeigen sich in Salima Hamoudis lebensgeschichtlicher Darstellung in dreifacher Hinsicht:

Erstens fügt sie sich in die Zugehörigkeitsordnungen der Familie und der muslimischen Gemeinschaft ein und nimmt dabei in Kauf, dass sie verstärkt auch Grenzlinien zu spüren bekommt. Indem sie etwa gegen den Rat ihres Vaters darauf besteht, das Kopftuch zu tragen, setzt sie sich Kritik und Vorwürfen aus, die sie offenbar nicht entkräften kann oder will und die dazu führen, dass sie ihr Beziehungsnetz entlang der Grenzlinie zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Menschen ausrichtet. Es scheint, dass es ihr wichtiger ist, ihrem Pflichtgefühl und ihren moralischen Ansprüchen zu folgen, sowie die Beziehung zu ihrem Vater zu stärken, als Grenzlinien zu umgehen. Gleichzeitig bildet sie die Grenzlinie gegen Nicht-Muslime auch von ihrer Seite, und es spricht viel dafür, dass es gerade das Bilden und Erleben dieser Grenzlinie ist, wodurch das Wir-Gefühl innerhalb der Familie und innerhalb der muslimischen Gemeinschaft gestärkt wird.

Zweitens nimmt Salima im Rahmen ihrer Bildungsgeschichte Umdeutungen vor, die sich vor allem auf ihr Islamverständnis beziehen. Zum einen versucht sie – ihren Klassenkollegen folgend – religiöse Inhalte auf der Basis logischen Denkens nachzuvollziehen und auf diese Weise zu einer argumentativ begründbaren Überzeugung zu gelangen, sodass für sie und ihre Eltern das Islamverständnis zu einem Thema wird, über das gesprochen und diskutiert wird (Interview 19b, Z. 162-172). Zum anderen bringt sie sich autodidaktisch über Internet bei, wie etwa gebetet wird und weitet auf diese Weise das Praxisrepertoire des Vaters aus, indem sie ihm ihr Erlerntes ebenfalls beibringt. Und schließlich pflegt sie eine Gemeinschaft von ‹Schwestern im Islam›, die über die algerischen Bezüge hinaus geht und in der vielmehr bewusst hochgehalten wird, dass man sich trotz unterschiedlicher natio-ethno-kultureller und sozioökonomischer Bezüge im Islam vereint. In dieser dreifachen Hinsicht finden also Umdeutungen desjenigen Islamverständnisses statt, wie es Salima von ihrem Vater her kennt.

Drittens bildet die muslimische Gemeinschaft für Salima auch eine Bezugsgruppe, in der bewusst – aus dieser Sicht – hohe moralische Werte gepflegt werden, etwa indem die Familie einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und das Wohl der Gemeinschaft über das Wohl des Einzelnen gestellt wird. Das Pflegen dieser Werte wird dabei auch als besonderes Merkmal der Gemeinschaft gesehen und damit in gewisser Weise auch als Merkmal von Höherwertigkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Mainstream.

7.4.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrerin-Werdens

Salima Hamoudis Lebensgeschichte soll nun unter dem Aspekt ihrer Berufswahl und Ausbildungszeit noch einmal genauer betrachtet werden.

Auch in diesen Fragen lässt sich immer wieder eine Orientierung an den väterlichen Vorstellungen und Wünschen erkennen. Salimas erster Berufswunsch während ihrer Kindheit ist es etwa, einmal Tierärztin zu werden, und sie hegt diesen Wunsch zu einer Zeit, in der ihr Vater in einem Schlachthof arbeiten muss, weil es keine andere Stelle für ihn gibt, er aber der Familie zuliebe diese Stelle annimmt, obwohl ihm als Muslim die Arbeit mit Schweinefleisch zuwider ist (Interview 19a, Z. 202-205; Z. 658-662). Es ist naheliegend – bleibt in der Interpretation aber auch vage – dass für Salima ein Zusammenhang besteht zwischen dem Erleben dieser ungeliebten Arbeitsstelle ihres Vaters und dem Wunsch Tiere zu heilen.

Gegen Ende ihrer Gymnasiumszeit verwirft sie diese Idee, da ihr das Medizinstudium als zu lange und zu anstrengend erscheint (Interview 19b, Z. 822-829), liebäugelt gleichzeitig mit einem Biologiestudium, befürchtet dort aber, dass sie damit keine Stelle findet, da bei einem solchen Studium unklar sei, was man schließlich beruflich damit anfangen könne (Interview 19a, Z. 1038-1044). In diesen Überlegungen zeigt sich, dass es Salima wichtig ist, bei der Wahl eines Studiums daran zu denken, inwiefern es ihr berufliche Perspektiven und finanzielle Sicherheit ermöglicht. Gleichzeitig finden diese Überlegungen vor dem Hintergrund statt, dass insbesondere ihr Vater sich wünscht, dass seine Kinder studieren. Da ihr zehn Jahre ältere Bruder eine Lehre macht und also nicht studiert, sieht sie sich nicht nur mit dem genannten Wunsch des Vaters konfrontiert, sondern zusätzlich damit, das ‹Versäumen› ihres Bruders zu kompensieren (vgl. auch Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel).

Mit der Konversion und der zunehmenden Bedeutung ihrer muslimischen Orientierung überlegt sich Salima, an der Universität Islamwissenschaften und Arabisch zu studieren, da sie ihr Wissen über diese Religion für ihr eigenes Leben als Muslimin vertiefen möchte. Als sie sich aber über die Inhalte eines solchen Studiums erkundigt, wird sie herb enttäuscht, denn statt eines Studiums der religiösen Lehre, wie sie aus der Sicht von ‹Gläubigen› vertreten würde, müsste sie sich auf wissenschaftlich distanzierte Betrachtungen aus der Sicht ‹Nicht-Gläubiger› einlassen:

«dann aber schnell gemerkt dass das nicht das ist was ich äh erwartet habe oder was ich suche. Einfach weil, das Prinzip ist dass sie, nicht konkret islamische Quellen nehmen

zum, den, Islam kennenlernen oder, ähm, unterrichten. Sondern sie nehmen nur Schriften von Menschen die über den Islam geschrieben haben aber selber nicht Muslime sind. Einfach damit es objektiv bleibt. Und für mich ist das wie nicht gegangen weil, wenn ich etwas vom Christentum lernen dann gehe ich nicht zu einem Buddhist um das zu lernen sondern ich gehe zu den Christen fragen: Wie geht das was meint ihr darüber aha steht das so in eurem Buch und, es ist eben einfach mein Wunsch gewesen dort einfach ganz viel über den Islam zu lernen weil ich eben nichts gewusst habe.» (Interview 19a, Z. 987-997)

Es scheint, dass Salima in diesen Suchbewegungen von der Medizin zur Biologie und nun Islamwissenschaft in erster Linie herausfindet, was sie *nicht* angehen möchte oder kann und dass ihr die Idee eines Studiums an der Pädagogischen Hochschule in einem Moment der Ratlosigkeit und im Sinn eines Auswegs daraus begegnet. Entsprechend erinnert sich Salima Hamoudi, sie habe damals zu sich gesagt: «Hey nein. Ich sehe mich da nicht ich versuche es jetzt, ja, mal bei der PH» (Interview 19a, Z. 1043-1044).

Die Entscheidung für die Pädagogische Hochschule ist eine «schnelle Entscheidung», da sie für Salima zu einem Zeitpunkt konkret wird, als der Anmeldetermin unmittelbar bevorsteht, sodass sie gerade noch rechtzeitig die notwendigen Dokumente dafür zusammensammeln und ihre Anmeldung einreichen kann (Interview 10b, Z. 319-334). Trotz dieser relativ spontanen Entscheidung ist naheliegend, dass es eine Reihe von Gründen gibt, die Salima von dieser Wahl überzeugen: Zum einen hat sie damit ein Studium gewählt, mit dem sie dem väterlichen Wunsch nach einer höheren Bildung entsprechen kann. Sie hat zudem ein Studium vor sich, das in absehbarer Zeit und mit hoher Wahrscheinlichkeit zu finanzieller Sicherheit führt. Und schließlich scheint sie damit auch etwas gefunden zu haben, das sie gut mit ihrer muslimischen Überzeugung vereinbaren kann, indem sie «etwas Sinnvolles» (Interview 19a, Z. 64; 71) tun kann und etwas, das außerdem möglicherweise gut zu ihrem Pflichtbewusstsein und ihrem Bestreben nach einem moralisch vorbildlichen Verhalten passt (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Kapitel).

Mit dieser Entscheidung, Lehrerin für die Kindergarten- und Unterstufe zu werden, stößt sie bei ihrem Vater zwar erwartungsgemäß auf Freude, aber auch – und wohl weniger erwartet – auf große Bedenken:

«mein Papi hat, ähmm, hat sich glaubs gefreut dass ich ein Studium anfangen möchte? Aber bei ihm, ist einfach die Sorge halt einfach größer gewesen. Weil ich habe zu der Zeit das Kopftuch getragen und er hat immer gesagt ja was möchtest du machen das geht doch nicht so gerade Lehrerin da hast du am meisten Probleme mit dem Kopftuch wieso gerade

das? M, ja. Da weiß ich noch bin ich ein bisschen traurig gewesen.» (Interview 19b, Z. 335-340)

Angesichts dieser Bedenken des Vaters fühlt sich Salima traurig, hätte sie doch wohl zu gern den Erwartungen des Vaters vollumfänglich entsprochen (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Kapitel). Möglicherweise unterschätzt sie tatsächlich die Auswirkungen ihres Kopftuch Tragens auf ihren weiteren Werdegang. Schon während der Ausbildung erlebt sie, dass sich an diesem Thema ein Konflikt entzündet, bei dem sie unter Druck gerät:

Zunächst erzählt sie, dass sie sich während der Ausbildung wohl gefühlt habe, es sei ganz ‹ihre Welt› gewesen, sowohl zwischenmenschlich wie auch inhaltlich. Auch die Praktika seien für sie erfolgreich verlaufen, denn sie hätte sich nicht verstellen müssen und sei so, wie sie sei, gut angekommen und habe auch von ihrer Mentorin für ihr Unterrichten positive Rückmeldungen bekommen (Interview 19a, Z. 1047-1061). Dieser geschilderte Vorspann dient wohl als Kontrastfolie für das, was danach geschieht und drückt damit auch ihr Unverständnis über die Aufregung und die Größe des Konflikts aus: In einem ihrer Praktika wird sie von Schulpflegemitgliedern auf dem Pausenplatz mit Kopftuch gesehen, worauf die Schulpflege mit Vehemenz reagiert:

«Die haben ähm, ich bin auf dem Pausenplatz gewesen irgendwie und dann haben sie mich dort gesehen und haben dann gefragt ja wer ist das eine Mutter, nein es ist eine Le eine Praktikantin. Und dann haben sie äh, gerade einberufen, die Schulpflege irgendwie haben das diskutiert und gemacht und dann: Nein das wollen wir *nicht* an unserer Schule. Wir wollen das *nicht*. Äh ja, so, das Image auch rüberbringen dass das auch gewollt ist von ihnen oder ich weiß auch nicht, und dann haben wir müssen so eine Sitzung machen wo dann Vertreter von der PH gekommen sind, ich, plus Schulpflege Schulleiter also ganz ein großer runder Tisch sind wir gewesen.» (Interview 19a, Z. 1075-1084)

Salima Hamoudi wird darin vor die Wahl gestellt, ihr Kopftuch während der Unterrichtszeit entweder abzulegen oder die Schule zu verlassen. Da sich durch das Versäumen dieses Praktikums ihr Studium unverhältnismäßig verlängert hätte, beugt sie sich den Vorschriften und legt das Kopftuch während der Unterrichtszeit ab (Interview 19a, Z. 1084-1096). Es ist allerdings für sie kaum nachvollziehbar, weshalb das von ihr verlangt wird, sie kann lediglich Befürchtungen um einen Imageverlust bei der Schulpflege vermuten. Gleichzeitig erlebt sie diese Forderung als große Zumutung, indem sie sagt: «Das Kopftuch ist wie ein Teil von mir. Und das Weglegen ist wie wenn ich einen Teil von mir einfach, hinlege» (Interview 19a, Z. 1099-1100).

Zusammenfassend zeigt sich also in Salimas Berufswahl eine starke Orientierung an den Vorstellungen und Wünschen ihres Vaters zusammen mit ihrem eigenen Wunsch ‹etwas Sinnvolles› zu tun. Mit ihren ersten Ideen in Richtung Tiermedizin oder Biologie könnte sie dem väterlichen Wunsch nach höherer Bildung nachkommen, müsste dafür aber lange Studienzeiten und unsichere Berufsaussichten in Kauf nehmen. Ihre zweite Idee eines Studiums in Islamwissenschaften und Arabisch entspricht inhaltlich weniger ihren Vorstellungen als sie anfänglich denkt, sodass sie auch diese Idee verwirft und daraus ein Moment der Ratlosigkeit entsteht. Ein Ausweg aus dieser Ratlosigkeit bildet die dritte Idee eines Studiums an der Pädagogischen Hochschule, da sie damit einen Abschluss in höherer Bildung erlangen und von relativ sicheren Berufsaussichten ausgehen kann und zudem darin eine ‹sinnvolle› Tätigkeit sieht. Schon während des Studiums stößt sie allerdings wegen ihres Tragens eines muslimischen Kopftuchs auf ein Ausmaß von Begrenzung und Zurückweisung, mit dem sie wohl nicht gerechnet hat.

7.4.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrerin

Im nun folgenden Teil wird Salima Hamoudis erzählte Lebensgeschichte noch einmal genauer unter den Gesichtspunkten betrachtet, wie sie Differenz und Zugehörigkeit im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin[94] erfährt und wie sie damit umgeht, zunächst bezogen auf ihre Schulwahl, danach auf ihren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, dann deren Eltern und schließlich dem Kollegium.

Die *Schulwahl* und Stellensuche gestaltet sich ganz im Zeichen der Kopftuch-Thematik. Nachdem Salima Hamoudi während ihrer Ausbildung erlebt hat, dass ihr das Unterrichten mit dem Kopftuch von Seiten der Vorgesetzten verwehrt werden kann, rechnet sie nicht mehr damit, in einer öffentlichen Schule eine Anstellung zu bekommen, solange sie das Kopftuch trägt (Interview 19b, Z. 413-415). Sie bewirbt sich dennoch, bekommt hingegen «nur Absagen» (Interview 19b, Z. 415), wobei sie für ihre Bewerbungen grundsätzlich positive Rückmeldungen erhält:

94 Frühere ‹Kindergärtnerinnen› und ‹Kindergärtner› gelten in vielen Kantonen formal als Kindergarten-*Lehrpersonen*, seit der Kindergarten in den frühen 2000er Jahren zur obligatorischen Schulzeit erklärt wurde. Salima Hamoudi wird hier deshalb als ‹Lehrerin› benannt.

«also ich habe schon ein paar Telefone bekommen aber die meisten Schulleiter haben wie, gefunden ja, tönt gut spannend, gute Bewerbung geschrieben äm ich muss es aber abklären und dann haben sie jeweils immer bei der Kreisschulpflege, also mit der Schulpflege einfach, Kontakt aufgenommen, und gefragt wie wo was, und dann ist immer das Feedback bekommen dass sie das nicht verantworten können .. So .. Und nicht wollen.» (Interview 19b, Z. 481-487)

Aus dem größeren Zusammenhang wird klar, dass Salima Hamoudi davon ausgeht, dieses «nicht verantworten» können oder nicht willens sein sei auf ihr Kopftuch zurückzuführen.

In dieser Situation erfährt sie von jemandem, der eine Privatschule gründen möchte und sagt sich «okay es geht halt nicht» (Interview 19b, Z. 418) an der öffentlichen Schule, dann ist das «besser als nichts machen» (Interview 19b, Z. 420) und lässt sich einstellen, obwohl der Lohn klein, die Arbeitsbelastung hoch und der Arbeitsweg lang ist. Immerhin lässt der Leiter dieser Privatschule aber zu, dass sie während des Unterrichtens ihr Kopftuch trägt.[95] Es spricht vieles dafür, dass dieser Leiter von Salima Hamoudis Notlage profitiert, um sie zu schlechten Konditionen für sich arbeiten zu lassen. Salima erlebt allerdings nicht nur schlechte Konditionen, sondern auch leere Versprechungen, sodass sie nach einem Jahr beschließt, sich nicht weiter ausnützen zu lassen (Interview 19b, Z. 359-408).

Da sie in der Zwischenzeit geheiratet hat, sich mit ihrem Mann nun eine eigene Wohnung teilt und ihre Existenzgrundlage auf ihrem Einkommen beruht (Interview 19a, Z. 1257-1259; 19b, Z. 420-430), fühlt sie sich «gezwungen» (Interview 19a, Z. 1259) es erneut in der öffentlichen Schule zu versuchen. Sie bindet ihr Kopftuch dafür nicht wie gewöhnlich vorne, sondern ausnahmsweise hinten zusammen, was zur Folge hat, dass sie «komischerweise» (Interview 19a, Z. 1261) – ihr ironischer Unterton ist kaum zu überhören – einige Gesprächseinladungen erhält. Sie bekommt eine Stelle in einem städtischen Einwanderungsquartier unter der Bedingung, dass sie das Kopftuch während der Unterrichtszeit ablegt. Ähnlich wie die Schulpflege, die Salima während ihrer Ausbildung erlebt hat (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel), begründet auch diese Schulpflege ihre Forderung nicht inhaltlich. Von dieser Schulpflege hört sie: «Ja schauen Sie mit dem Kopftuch ist einfach schwierig, nicht wegen *uns* wir, heißen sie eigentlich willkommen die, ähm, kulturelle Vielfalt einfach, weil wir an

95 Gemäß Salima Hamoudi hat der Gründer dieser Privatschule vor, mit der Zeit bilingualen Unterricht in englischer und deutscher Sprache anzubieten. Die Schule soll dabei keine spezifisch religiöse Ausrichtung haben (Interview 19b, Z. 386-388).

einer Schule sind die, sehr vielfältig ist» (Interview 19a, Z. 1275-1277), es habe allerdings in einer anderen Schule einen Vorfall gegeben, bei der ein Vater eine Lehrerin einer anderen Klasse mit Kopftuch auf dem Pausenplatz gesehen und daraufhin mit Anwalt und Öffentlichkeit gedroht habe und das wolle man an der eigenen Schule vermeiden (Interview 19a, Z. 494-502). Auch in dieser Begründung bleibt also inhaltlich eher diffus, weshalb die Schulpflege fordert, dass Salima Hamoudi ihr Kopftuch ablegen soll.

Sie lässt sich darauf ein und nimmt die Stelle an (Interview 19b, Z. 491-492), weil es ihr wichtiger ist, für sie und ihren Mann die Existenzgrundlage zu sichern (Interview 19a, Z. 1299-1301) als auf dem Tragen des Kopftuchs zu beharren. Sie betont außerdem, dass sie es begrüßt, in einem Einwanderungsquartier unterrichten zu können, weil sie durch ihre eigene Geschichte mit den Umständen vertraut sei, unter denen diese Familien leben würden (Interview 19a, Z. 25-40). Gleichzeitig erlebt sie, dass die meisten Eltern ihr für die geleistete Arbeit sehr «dankbar» (Interview 19b, Z. 674) sind und ist froh, nicht in einem Umfeld arbeiten zu müssen, in dem man immer «Kritik» erntet und die Eltern zu einem sagen: «*Das* ist nicht gut und *das* könnte man auch noch anders machen mit *dem* bin ich nicht zufrieden und sonst hole ich den Anwalt» (Interview 19b, Z. 677-678). Offenbar ist also der Vorteil, dass der eigene Erfahrungshintergrund in diesem sozialen Umfeld für Salima nützlich ist, gepaart mit dem weiteren Vorteil, dass sie hier mit Dankbarkeit rechnen kann und nach ihrer Einschätzung weniger Kritik befürchten muss als wenn sie im sozialen Umfeld einer «gehobeneren Gesellschaftsschicht» (Interview 19b, Z. 676) arbeiten würde.

Zur Zeit des Interviews arbeitet sie seit zwei Jahren an dieser Schule und sagt, sie sei «mega glücklich mit der Klasse» (Interview 19b, Z. 435) und würde diese Arbeit «liebend gern das ganze Leben so weiter machen» (Interview 19b, Z. 443-444). Das Ablegen des Kopftuchs sei für sie hingegen ein «großes Opfer» (Interview 19b, Z. 439), sodass sie darauf hofft, ihr Mann könne eines Tages die Einkommenssicherung für die Familie übernehmen und sie könne – wenn es dann soweit wäre – ganz für ihre Kinder da sein (Interview 19b, Z. 449-456).

Im *Umgang mit den Schülerinnen und Schülern* respektive Kindergartenkindern stellt Salima Hamoudi gleich zu Beginn des ersten Gesprächs und ungefragt den Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit in den Vordergrund. Es ist ihr offenbar zentral wichtig zu betonen, dass sie sehr darum bemüht ist, die Familien in ihrer jeweiligen Lebenssituation zu verstehen und alle Kinder ungeachtet ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft oder Zugehörigkeit gleich zu behandeln (Interview 19a, Z. 25-36). Sie ist überzeugt davon, dass es sich lohnt, den Kindern

diese Gleichbehandlung vorzuleben, da sie davon auch für ihren eigenen Umgang untereinander lernen würden:

»Kinder sind gute Kopierer wenn sie ja wenn sie etwas sehen von Erwachsenen oder von Lehrpersonen dann übernehmen sie das bewusst oder unbewusst und drum, ist es mir auch wichtig dass ich mit einem griechischen Mädchen gleich umgehe wie mit jemandem der von, Sri Lanka kommt oder von der Schweiz kommt einfach weil das übernehmen sie dann auch. Das ist auch, ja es kommt mega viel einfach auch auf die Lehrperson drauf an, wie die Kinder miteinander umgehen kann man manchmal auch sehen wie die Lehrerin mit den Kindern umgeht. […] für mich ist das u wichtig das Thema dass es wirklich, ja, dass das die Kinder mitnehmen. Weil, trotz allem irgendwie habe ich das Gefühl dass viele Kriege das ist jetzt zwar etwas sehr großes aber eben vielleicht genau mit dem zu tun hat dass man das Fremde nicht annehmen möchte oder das Fremde nicht akzeptieren möchte so wie es ist, sondern dass alles so sein muss wie bei einem selber also, ja? Und, das ist jetzt zwar etwas Kleines aber, beim Kleinen fängt ja das Große an. Also wenn die Kinder lernen von Anfang an dass man einander respektiert egal von welchem Land man kommt dann nachher wird's ja auch, ja, eher weniger dazu kommen dass das ja, das rassistische Denken, aufkommt.» (Interview 19a, Z. 329-350)

Es ist auffallend, wie energisch und überzeugt Salima Hamoudi ihre Gedanken zu diesem Thema zum Ausdruck bringt. Sie verleiht dem Thema auch dadurch Nachdruck, dass sie während beider Interviews immer wieder darauf zu sprechen kommt und damit zeigt, dass sie intensiv darüber nachgedacht hat und dass sie es für sich und ihre berufliche Tätigkeit als zentral bedeutsam erachtet. Darüber, wie sie diese Überzeugung in ihrem Alltag lebt, erzählt sie nur sehr wenig, sodass die konkrete Umsetzung – auch durch das Verschulden der Interviewerin, die zu dieser Frage zu wenig nachgefragt hat – weitgehend unklar bleibt.

Auch im *Umgang mit den Eltern* ihrer Kindergartenkinder drehen sich ihre Überlegungen rund um das für sie zentrale Thema des Umgangs mit Differenz und Zugehörigkeit. Salima Hamoudi legt großen Wert darauf, keine vorschnellen Werturteile aufgrund natio-ethno-kultureller ‹Etikettierungen› zu fällen, sondern die Eltern in erster Linie aus ihrer Situation heraus zu verstehen: «ist es mir jeweils u wichtig dass einfach auch, nicht einfach ä, bewerten oder irgendwie ‹Ah schau jetzt *die* wieder› oder ‹was bringen *die* wieder› oder ‹wie haben *die* ihre Kinder erzogen› sondern immer zu verstehen und zu hinterfragen wie es dazu gekommen ist» (Interview 19a, Z. 90-94). Aus dem größeren Zusammenhang dieses Zitats wird klar, dass mit den Negativbeschreibungen andere Lehrpersonen gemeint sind (vgl. Ausführungen im nachfolgenden Abschnitt) und dass sich

Salima Hamoudi von ihnen abgrenzt, indem sie betont, dass sie mit den Eltern einen bewusst verständnisvollen und hinterfragenden Umgang pflegen möchte. Zu diesem Hinterfragen gehört für sie insbesondere das Einbeziehen der Umstände einer Migrationsgeschichte wie auch der jeweiligen sozioökonomischen Verhältnisse. Entsprechend bemüht sie sich, darauf zu achten, dass sie bei Familien, die noch nicht lange in der Schweiz leben, kein Wissen voraussetzt, das sie noch nicht haben können, oder dass sie – wenn es ihr dann doch passiert und sie zu viel Wissen voraussetzt – entschuldigend reagiert, indem sie etwa sagt: «oh, ja, das ist jetzt wie ein bisschen arrogant gewesen von mir jetzt zu finden ja ihr müsst das doch wissen» (Interview 19a, Z. 280-281). Außerdem hat sie viel Verständnis, wenn Eltern arbeiten müssen und dadurch nicht immer für ihre Kinder da sein können, da sie aus der Erfahrung ihrer eigenen Eltern heraus wisse, «dass es manchmal nicht anders geht» (Interview 19a, Z. 630). Trotz all dieses Verständnisses ist Salima Hamoudi nicht dafür, alles kommentarlos hinzunehmen, insbesondere, wenn ihr etwas als für die Kinder problematisch erscheint, etwa wenn es um aggressive Computerspiele oder um ungesunde Ernährung geht. Allerdings versucht sie, für ein Gespräch mit den Eltern zu diesen Fragen den richtigen Moment abzuwarten (Interview 19b, Z. 593-595) und dafür eine einladende Formulierung zu finden: «so ein bisschen auf die feine Schiene in dem Sinn andere Möglichkeiten aufzeigen, Sie könnten es doch einmal so und so machen man sieht›s bei Kindern das hat einfach einen besseren Einfluss» (Interview 19b, Z. 583-586).

Dass sie in Elterngesprächen oder während des Unterrichts ihre Kenntnisse in Französisch, Englisch oder Spanisch einbringt, ist für Salima Hamoudi eine Selbstverständlichkeit, da sich die Eltern dann «willkommen» und auch «viel wohler» fühlen würden (Interview 19b, Z. 772-783).

In all diesen Ausführungen scheint durch, dass sie diesen Umgang mit zugewanderten Familien sehr bewusst gestaltet und dass diese Bewusstheit damit zu tun hat, dass sie sich damit gegen ihre Kolleginnen und Kollegen abgrenzt, bei denen sie immer wieder Haltungen erlebt, die ihr nicht behagen.

In Bezug auf das *Kollegium* berichtet Salima Hamoudi entsprechend zwar grundsätzlich von einem guten Verhältnis (Interview 19b, Z. 602-603), aber wenn es um den Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit geht, auch von Momenten, in denen Meinungsverschiedenheiten und Abgrenzungen deutlich werden.

Diese Abgrenzungen werden einerseits von den Kolleginnen und Kollegen vorgenommen, denn Salima Hamoudi geht davon aus, dass wegen ihrer muslimischen Überzeugung und ihres Kopftuchs – das sie außerhalb des Unterrichts

und also auch unter Kolleginnen und Kollegen tragen darf – über sie geredet wird (Interview 19b, Z. 641-658). Sie weiß insbesondere von einigen bestimmten Kolleginnen und Kollegen, dass sie an ihr in ausgrenzender Weise Kritik üben und geht davon aus, dass sie mit diesen Kolleginnen und Kollegen wohl nie ein freundschaftliches Verhältnis haben würde (Interview 19b, Z. 649-650). Insgesamt spricht sie zwar respektvoll von ihren Kolleginnen und Kollegen, scheint sich im Kollegium aber auch etwas allein zu fühlen.

Umgekehrt grenzt sie sich ihrerseits von ihren Kolleginnen und Kollegen ab, wenn es darum geht, einen respekt- und verständnisvollen Umgang mit zugewanderten Familien zu pflegen. Wie oben bereits erwähnt, distanziert sie sich dabei von Haltungen, die auf vorschnellen Werturteilen und auf natio-ethno-kulturellem «Schubladendenken» beruhen:

«‹Ach alle Albaner sind *so* alle Türken sind *so* alle Schweizer sind *so*› einfach so, das Schubladendenken das hat mich schon immer u aufgeregt weil es, in der Türkei gibt es x verschiedene Menschen die super gut sind und x verschiedene Menschen die nicht so, vielleicht nicht so anständig nicht so gute Menschen sind, und drum auch das Gleiche in der Schweiz es ist überall, und das hat mich, ja, schon immer, sehr gestört.» (Interview 19a, Z. 312-318)

Im Kollegium scheint dieses Denken aus Salimas Sicht allerdings weit verbreitet, denn sie höre oft: «Ah jetzt hab ich wieder *so* ein Mami und ach die haben *das* wieder nicht gemacht», Aussagen also, die auf der natio-ethno-kulturellen Herkunft basieren und nach Salima vorschnelle Urteile enthalten sowie Unverständnis, wenn sich ‹diese› Eltern nicht erwartungsgemäß verhalten. Im Kontrast dazu möchte sie vielmehr genauer hinsehen und verstehen «ja es ist vielleicht wegen *dem* es ist vielleicht wegen *dem*» (Interview 19a, Z. 156-157) und auch geduldig sein, wenn die Erwartungen nicht sofort erfüllt werden: «ja jetzt hat halt das Mami das an dem Tag nicht gebracht dann wartet man halt bis es kommt» (Interview 19a, Z. 158-160).

Während sich Salima Hamoudi von diesen Haltungen ihrer Kolleginnen und Kollegen abgrenzt, gibt sie im Interview gleichzeitig zu verstehen, dass es aus ihrer Sicht keinen Grund gibt, sie wegen ihres Kopftuchs als Kindergartenlehrerin in Frage zu stellen. Zum einen erwähnt sie, dass sie ihre berufliche Aufgabe von ihrer religiösen Überzeugung trennt (Interview 19a, Z. 107-110), zum anderen schildert sie in langen und ausführlichen Passagen, wie pflichtbewusst und engagiert sie sich ihrer beruflichen Aufgabe annimmt (Interview 19a, Z. 355-448).

Gesamthaft führen Salima Hamoudis Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit zu einer für sie unbefriedigenden Situation, die sie auf den Punkt bringt, indem sie sagt: «Man muss sich immer rechtfertigen» (Interview 19b, Z. 934). Damit bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich eigentlich schon «daheim» fühlen könnte, wo sie ist, dass ihr dieses gute Gefühl des Daheimseins aber dadurch verwehrt werde, dass sie sich wegen ihres Glaubens und wegen ihrer Kleidung (Interview 19b, Z. 931-932) laufend in Frage gestellt fühlt und sich dafür rechtfertigen muss:

«Ich habe, immer wieder das Gespräch mit meinem Mann .. ich sag ihm immer eigentlich er kann sich glücklich schätzen, weil er ein Daheim hat. Sein Daheim ist Algerien. Mein Mami hat auch ein Daheim. Ihr Daheim ist die Schweiz. Und ich bin, ohne Daheim. Ich habe .. zwar ist das Daheim eigentlich dort wo man sich selber am wohlsten fühlt. Dort wo man, ja dort sollte man daheim sein. Aber, das Problem ist ja dass das immer beeinflusst wird von den Menschen die an dem Ort ja *auch* anwesend sind. Und, solange ich's ignoriere dass die Menschen mich blöd anschauen oder blöde Sprüche, manchmal von sich geben, äm, ja? Kann geht's irgendwie, ich kenn's ja nicht anders, es *ist* halt jetzt einfach so. Aber ich muss sagen ich fühle mich da *nicht* daheim. Gleichzeitig bin ich auch nicht in Algerien daheim.» (Interview 19b, Z. 911-922)

Zusammenfassend zeigen sich in Salima Hamoudis Ausführungen also die folgenden Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit:

Sowohl die Stellensuche und Schulwahl wie auch die Erfahrungen im Rahmen des Kollegiums sind stark geprägt von Fragen rund um Salima Hamoudis muslimischen Glauben und ihrem damit verbundenen Tragen eines Kopftuchs. Salima Hamoudi sieht sich durch die Schulpflege gezwungen, ihr Kopftuch während der Unterrichtszeit abzulegen und gleichzeitig hinzunehmen, dass im Kollegium über sie und ihre religiöse Orientierung kritisch und ausgrenzend gesprochen wird. Sie erlebt diese Ausgrenzungen keineswegs von inhaltlicher Auseinandersetzung oder von Dialog begleitet, sondern vielmehr als diffuse und weitgehend unausgesprochene Kritik und Zuschreibung.

Sie reagiert darauf, indem sie diese Zuschreibungen einerseits hinnimmt und sich mit dem Ablegen des Kopftuchs den Forderungen beugt, gleichzeitig aber auch, indem sie umgekehrt Kritik übt an den Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit ihrer Kolleginnen und Kollegen. Deren Umgangsweisen kritisiert sie als stereotypisierend und undifferenziert, während sie sich selbst explizit und bewusst um einen verständnisvollen und differenzierten Umgang bemüht, insbesondere, wenn es sich um Kindergartenkinder und deren Eltern handelt, die eine

Migrationsgeschichte und aufgrund der sozioökonomischen Verhältnisse schwierige Lebensbedingungen haben, sodass sie etwa zu langen Arbeitszeiten gezwungen sind. Sie betont, es sei ihr wichtig, alle ungeachtet ihrer natio-ethno-kulturellen Bezüge gleich zu behandeln und demonstriert daran diejenige Behandlung, die sie sich für sich selbst auch wünschen würde, aber außerhalb ihrer eigenen Familie offenbar kaum erlebt. Darin zeigt sich, dass bei Salima Hamoudi mit ihren eigenen Zuschreibungserfahrungen Reflexionsprozesse einhergehen, die dazu führen, dass sie es ‹besser› machen möchte, sodass die Kindergartenkinder und ihre Eltern mit ihr nicht das Gleiche erleben, wie das, was ihr selbst widerfahren ist und widerfährt.

7.5 Sabrina Monti Giordano: Selbstbestimmte Zugehörigkeit durch sozialen Aufstieg

7.5.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Nach der Anfrage für ein Interview möchte Sabrina Monti Giordano zunächst gerne etwas mehr darüber wissen und sagt dann zu. Das erste Treffen findet in ihrem Schulzimmer statt, das zweite in einem Café, beides auf ihren Wunsch hin. Beim ersten Treffen erzählt sie ihre Lebensgeschichte zielstrebig und folgt dabei einer klar aufgebauten und leicht nachvollziehbaren Dramaturgie, sodass eine schlüssige Geschichte entsteht, die kaum Ungereimtes enthält. Danach geht sie ausführlich und offen auf die gestellten Nachfragen ein und führt die einzelnen Lebensstationen und Erinnerungen weiter aus, ohne dabei in Verlegenheit oder Unsicherheit zu geraten oder während des Gesprächs viel Widersprüchliches bearbeiten zu müssen. Sie scheint viel ihres Erlebten für sich geklärt und in ihren persönlichen Sinnzusammenhang eingeordnet zu haben.

7.5.2 Lebensgeschichte im Überblick

Sabrinas Eltern stammen aus einem Dorf in Süditalien und migrieren in den 1950er-Jahren aus wirtschaftlichen Gründen in die Schweiz mit der Absicht, später wieder ins gleiche Dorf zurückzukehren und dort ein Haus zu bauen. Sabrina kommt in den 1970er-Jahren in der Schweiz als zweite Tochter zur Welt und wird schon nach wenigen Monaten jeweils wochentags einer Pflegefamilie anvertraut, damit beide Elternteile ihrer Arbeit nachgehen können, der Vater als Isolateur und die Mutter als Fabrikarbeiterin.

Als neun Jahre später eine dritte Tochter geboren wird, bleibt Sabrinas Mutter zu Hause und nimmt auch Sabrina wieder zu sich, sodass sie die Pflegefamilie verlassen muss. Sabrina besucht die Primar- und die Sekundarschule, während die Frage der Rückkehr nach Süditalien latent im Raum steht und schließlich nach Sabrinas drittem Sekundarschuljahr in die Tat umgesetzt wird.

Die Familie migriert zurück, wobei der Vater weiterhin in der Schweiz arbeitet und dafür hin- und herpendelt und die älteste und bereits volljährige Tochter ganz in der Schweiz bleibt. Sabrina besucht in Süditalien fünf Jahre lang ein Gymnasium und verbringt ihre Schulferien regelmäßig in der Schweiz, um mit Ferienjobs Geld zu verdienen und ihre Freundschaften zu pflegen.

Sie schließt das Gymnasium in Süditalien mit der Matura ab und reist einen Tag später allein und gegen den Willen ihrer Mutter in die Schweiz zurück, wirbt mit Gesuchen und Begleitbriefen bei den zuständigen Behörden um Anerkennung ihres Schulabschlusses und um Zulassung zu Universität und Lehrerseminar, erhält für beides positiven Bescheid und entscheidet sich schließlich für die Ausbildung zur Primarlehrerin, die sie erfolgreich abschließt.

Mit ihrem damaligen Partner und späteren Ehemann geht sie zunächst auf eine größere Reise, arbeitet anschließend drei Jahre als Unterstufenlehrerin in einem Schulhaus eines städtischen Quartiers mit einem sehr hohen Anteil Zugewanderter und geht danach erneut mit ihrem Partner auf eine größere Reise. Anschließend übernimmt sie eine Stelle als Unter- und dann auch Mittelstufenlehrerin in einem städtischen Quartier mit einem vergleichsweise tiefen Anteil neu zugewanderter Familien und arbeitet dort 14 Jahre. Als sie sich mit einer neu eingesetzten Schulleitung schlecht versteht, beschließt sie, an ihren ersten Arbeitsort zurückzukehren und bekommt eine Stelle für die Unterstufe. Zur Zeit des Interviews ist sie 45 Jahre alt, hat dort bereits ein Jahr gearbeitet und blickt auf insgesamt 18 Jahre Erfahrung als Unterstufenlehrerin zurück. Außerdem hat sie mit ihrem Mann – dessen Eltern ebenfalls aus Italien in die Schweiz gewandert sind – eine Familie gegründet und ist Mutter von drei Kindern.

7.5.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrerin

Die erzählte Lebensgeschichte von Sabrina Monti Giordano wird nun unter dem Gesichtspunkt der außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit genauer betrachtet.

Wie erwähnt wird Sabrina schon sehr früh – vermutlich wenige Monate nach der Geburt – einer Pflegefamilie anvertraut, damit die Eltern beide arbeiten können (Interview 10a, Z. 67-70). Sabrina verbringt jeweils die ganze Woche in die-

ser Familie und nur die Wochenenden bei ihren leiblichen Eltern. Sie beschreibt ihr Erleben in der Pflegefamilie rückblickend durchwegs als positiv und betont, dass es die Pflegefamilie war, die mit ihr ihre Kindergeburtstage gefeiert hat (Interview 10b, Z. 171-178) und dass es die Pflegemutter war, die sie am ersten Kindergarten- und später auch am ersten Schultag begleitet hat und zu den schulischen Veranstaltungen gekommen ist (Interview 10a, Z. 315-318). Auch die Ferien – außer der Sommerferien in Italien – verbringt Sabrina «immer» mit dieser Familie (Interview 10a, Z. 200-201; 10b, Z. 65-67). Aus ihrer Sicht ist die Zeit in der Pflegefamilie «extrem schön gewesen» (Interview 10b, Z. 79). Sie nennt die Pflegefamilie nicht nur ihre «Ersatzfamilie», sondern meint, dass sie «eigentlich» damals ihre «Familie» gewesen sei (Interview 10b, Z. 77-78). Entsprechend erzählt sie vom Freitagabend, an dem sie jeweils zu ihren leiblichen Eltern gehen sollte, nicht etwa von einem erfreulichen heimgehen Dürfen, sondern von einem schmerzhaften «Abschied». Konkret erinnert sie sich daran, dass sie sich am Freitagabend jeweils versteckt habe, um nicht nach Hause gehen zu müssen: «Jeweils so der Abschied.. […] am Freitagabend.. also das ist äh.. immer sehr schmerzhaft gewesen […] ich habe mich jeden Freitagabend versteckt, und sie haben mich suchen müssen.. weil ich nicht nach Hause wollte» (Interview 10b, Z. 81-86).

Mit neun Jahren, als Sabrinas jüngere Schwester zur Welt kommt und ihre Mutter zu Hause bleibt, muss Sabrina die Pflegefamilie endgültig verlassen. Sie ist eindeutig darin, wie gern sie in der Pflegefamilie war und wie ungern sie zu ihren leiblichen Eltern geht. Dabei scheut sie sich von «heim» zu sprechen und drückt mit der Formulierung «quasi zurück heim» aus, dass sie die Situation weder wirklich als ein Zurückgehen noch wirklich als ein Heimgehen empfindet:

> «Ich bin sehr gerne bei dieser Pflegefamilie gewesen, und ähm .. wo dann mit neun, ist meine jüngere Schwester dann auch zur Welt gekommen und dann habe ich, ist mein Mami zu Hause geblieben und dann habe ich quasi zurück heim müssen. *Ungern* wirklich.» (Interview 10a, Z. 76-80)

Dass sie so ungern bei ihren leiblichen Eltern ist, drückt sie auch darin aus, dass sie sich weigert Italienisch zu sprechen: «Und ich habe mich dann auch bis zwölf geweigert Italienisch zu reden. *Das ist irgendwie wahrscheinlich so* wie meine Reaktion auf das Ganze gewesen» (Interview 10a, Z. 81-83). Mit «das Ganze» meint sie sowohl das sich «wegreißen» (Interview 10a, Z. 509) müssen von der Pflegefamilie wie auch die Verhältnisse in ihrer leiblichen Familie, in die sie sich hineinfügen muss. Von diesen Verhältnissen weiß sie nicht mehr viel, wie sie sagt, denn sie habe wohl vieles «verdrängt», «um das Ganze zu überstehen

oder durchstehen» zu können (Interview 10a, Z. 502-507). Ihre Mutter beschreibt sie in diesem Zusammenhang als eine «sehr sehr strenge» (Interview 10a, Z. 513), eine, die ihre Kinder nicht «in die Arme nimmt oder umarmt» (Interview 10a, Z. 515-516), auch als eine Frau, die wohl unter anderen Umständen gar nicht Mutter, sondern eher «Businessfrau» geworden wäre (Interview 10a, Z. 303-305). Hinter dem Verhalten der Mutter steht eine Familiengeschichte, die Sabrina Monti Giordano mit einigen Hinweisen skizziert und die sich folgendermaßen zusammensetzen lässt: Sabrinas Mutter hat selbst eine Mutter, die ihre Familie «terrorisiert», eine «Hexe» aus Sabrinas Sicht (Interview 10a, Z. 523). Als zweitälteste von zehn Geschwistern musste sie oft auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen und für die ganze Familie kochen (Interview 10a, Z. 308-309; 522), konnte die Schule lediglich bis zur zweiten Klasse besuchen (Interview 10a, Z. 56-58) und deshalb nur rudimentär lesen und schreiben lernen. In diesen skizzenhaften Beschreibungen wird deutlich, dass Sabrina ihre Mutter aus ihrem eigenen Kontext heraus zu verstehen versucht, ihr aber dennoch vorwurfsvoll begegnet und kritisiert, dass sie es selbst als Mutter nicht «anders» macht als ihre eigene Mutter (Interview 10a, Z. 527). Die Kritik richtet sich auf die erwähnte Strenge der Mutter, zudem darauf, dass die Eltern wegen ihrer Arbeit kaum «da» sind (Interview 10a, Z. 197-198; 510-511) und ihre ältere Schwester deshalb die Mutterrolle übernehmen und auf sie und ihre noch jüngere Schwester aufpassen muss, was so weit geht, dass die ältere Schwester auch die Elterngespräche mit Sabrinas Lehrerinnen und Lehrern wahrnimmt (Interview 10a, Z. 84-85; 318-319). Diese Mutterrolle wiederum wird zum späteren Vorwurf der älteren Schwester an Sabrina, indem sie Sabrina dafür verantwortlich macht, wegen dieser Mutterrolle als Jugendliche und junge Frau in ihrer Freiheit stark eingeschränkt gewesen zu sein (Interview 10a, Z. 626-630).

Insgesamt zeichnet Sabrina hier ein Bild einer für sie schwierigen Familiensituation, die sowohl mit der Persönlichkeit ihrer Mutter wie auch mit der Migrationssituation und der mit ihr einhergehenden Arbeitsbelastung zu tun hat. Außerdem treffen wohl unterschiedliche Vorstellungen der Mutterrolle aufeinander, die sich zwischen den Generationen unterscheiden und noch verstärkt werden dadurch, dass diese Generationen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten aufwachsen.

Sabrina kontrastiert diese Familiensituation in ihrer leiblichen Familie mit derjenigen ihrer Pflegefamilie und verwendet für diese Kontrastierung die Unterscheidung zwischen ‹italienisch› und ‹schweizerisch›:

«während der Woche bei einer Pflegefamilie gewesen .. und ähm, die haben in W-Stadt gewohnt damals und immer noch und äh *Schweizer*. Also sie Appenzeller er Luzerner.

[lacht] Das heißt ich bin eigentlich ähm extrem schweizerisch auch aufgewachsen also wirklich so ähm in den Ferien mit ihnen ins Emmental oder […] Ähm, und so das richtig Italienische habe eigentlich ich nur so Samstag Sonntag gehabt.» (Interview 10a, Z. 69-76)

Nebst den erwähnten Ferienaufenthalten im Emmental führt Sabrina Monti Giordano noch eine Reihe weiterer Aspekte auf, mit denen sie das aus ihrer Sicht ‹extrem Schweizerische› der Pflegefamilie heraushebt, etwa, dass sie am Morgen jeweils mit Ländlermusik geweckt wird (Interview 10a, Z. 94) oder dass sie Geschichten vorgelesen bekommt, die «von den Bergen und von den Geißen» (Interview 10a, Z. 484-486) handeln. Auch ihre Erzählungen des Pflegevaters als lustiger «Bergsteiger» (Interview 10a, Z. 476) und seinen «Bergfreunden» (Interview 10b, Z. 100), die häufig zu Besuch sind oder die Erwähnung des Samichlaus[96], der für sie bestellt wurde, weisen in diese Richtung.

Auch wenn das eigentliche Erleben durchaus komplexer gewesen sein mag, zeichnet sie hier insgesamt ein kontrastreiches Bild eines einerseits positiven Familienerlebens in der Pflegefamilie, das sie ‹schweizerisch› nennt, und eines andererseits negativen oder schwierigen Familienerlebens in ihrer leiblichen Familie, das sie als ‹italienisch› bezeichnet.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass sie sich nicht nur dem ‹Schweizerischen› zugewandt fühlt, sondern auch, dass sie sich vom ‹Italienischen› abwendet. Besonders markant deutlich wird das darin, dass sie sich nach der Rückkehr in die leibliche Familie weigert Italienisch zu sprechen (Interview 10a, Z. 81-82) und diese Weigerung nicht nur als eine Trotz-, sondern auch als eine Schamreaktion empfindet:

«das ist wahrscheinlich eine Trotzreaktion gewesen von mir. Denke ich mir / I: ja / E: [lacht] weil ich eigentlich nicht zurück heim wollte. Und ähm ja vielleicht auch ein wenig geschämt irgendwie / I: geschämt? / E: Ja ich glaube ich bin ich bin äh .. ich bin eigentlich lange ich habe eigentlich immer von mir gefunden ich bin eine Schweizerin.» (Interview 10a, Z. 239-246)

Dieses Gefühl des Schämens verbindet Sabrina hier mit ihrer leiblichen Familie und der italienischen Sprache wie auch mit der präferierten Zugehörigkeit als «Schweizerin», andernorts auch damit, dass ihre Eltern beide nur wenige Jahre Schulbildung haben und insbesondere ihre Mutter deshalb «nicht fehlerfrei schreiben» kann: «ich habe mich natürlich auch immer ein wenig geschämt für

96 In der Schweiz gibt es eine Tradition, dass am sechsten Dezember ein ‹Samichlaus› zu den Kindern kommt und ihnen Geschenke bringt.

meine Mutter vor allem die irgendwie also sie kann immer noch nicht fehlerfrei schreiben» (Interview 10a, Z. 962-964).

Mit dem Beginn der Schulzeit werden Sabrinas soziale Bezüge vielfältiger, und ihre Positionierung bezieht sich nicht mehr nur auf die beiden Familien, sondern auch auf ihren Platz im weiteren sozialen Umfeld. Unaufgefordert meint sie, dass sie sich dabei «nie» als «Ausländerin» gefühlt habe: «in der Schweiz habe ich jetzt nie das Gefühl gehabt dass ich, eine Ausländerin bin, überhaupt nicht. Das ist jetzt bei mir nie ein Thema gewesen» (Interview 10a, Z. 181-183). Diese für sie fraglose Anerkennung erscheint dabei durchaus nicht selbstverständlich, gab es in der deutschsprachigen Schweiz in den 1970er- und 1980er-Jahren doch einen ausländerfeindlichen Diskurs, der sich gezielt gegen die eingewanderten Familien aus Italien richtete (vgl. unter 4.1.3 und 4.1.4). Dass Sabrina diesen Diskurs nicht zu spüren bekommt, erklärt sie sich damit, dass sie durch ihren Aufenthalt in der Pflegefamilie «eigentlich sehr gut Deutsch» konnte (Interview 10a, Z. 99). Naheliegenderweise hat es auch mit der emotionalen Nähe zur Pflegefamilie und der damit verbundenen Identifizierung als «Schweizerin» zu tun (Interview 10a, Z. 246).

Die Schulzeit scheint ohne für sie nennenswerte Schwierigkeiten oder Besonderheiten zu verlaufen. Sie mag ihre Lehrerinnen und Lehrer (Interview 10a, Z. 918-919), fühlt sich wohl in ihrem Freundeskreis (Interview 10a, Z. 887-894) und bekommt während der ersten Schuljahre die Unterstützung ihrer Pflegemutter bei den Hausaufgaben (Interview 10a, Z. 322-325).

Allerdings ist ihre Schulzeit davon geprägt, dass ihre Eltern vorhaben, in ihr Herkunftsdorf in Italien zurückzukehren. Vor dem Hintergrund der bipolaren und gegensätzlich konnotierten familiären Zugehörigkeitsbezüge ist leicht zu verstehen, dass die Rückkehrabsichten der Eltern für Sabrina höchst unerwünscht sind. Erschwerend kommt hinzu, dass der Zeitpunkt der Rückkehr nicht definiert ist, sondern dass die Möglichkeit eines Aufbruchs und Abschieds vielmehr während Sabrinas gesamter Primar- und Sekundarschulzeit latent im Raum steht:

> «Und, das ist eigentlich immer ganz ganz ein starkes Thema gewesen also bei mir hat es eigentlich jedes Jahr geheißen ah nächstes Jahr gehen wir dann für immer zurück, nach Italien. Und ich habe auch so das Gefühl gehabt eigentlich schon ab der zweiten Klasse ist wie schon immer ein wenig Abschied gefeiert worden [lacht] und hat es dann immer wieder geheißen so äh die Sabrina geht jetzt dann zurück. Schlussendlich ist es, bin ich dann fast 16 gewesen und habe die Sek noch fertig gemacht.» (Interview 10a, Z. 102-109)

1986, als Sabrina 15 Jahre alt ist, findet der Umzug ins Herkunftsdorf der Eltern statt, wobei Sabrina deutlich macht, wer das entschieden hat und wer sich fügen muss: «meine Eltern sind zurück und meine jüngere Schwester und ich haben mit müssen» (Interview 10a, Z. 101-102). Sabrinas ältere Schwester bleibt in der Schweiz, und ihr Vater pendelt, um weiterhin seiner Arbeit in der Schweiz nachgehen zu können, sodass die Familie ihre Niederlassungsbewilligung in der Schweiz nicht verliert (Interview 10a, Z. 114-117).

Die Zeit im süditalienischen Dorf benennt Sabrina Monti Giordano zusammenfassend als «extrem schwierige Jahre» (Interview 10a, Z. 124). Was genau sie als schwierig erlebt, beschreibt sie nur in Andeutungen, während sie viel stärker ausführt und betont, wie sie selbstbestimmt mit der Situation umgeht. Sabrina nimmt sich Freiheiten heraus, die für das Dorf unüblich sind, etwa indem sie zerrissene Jeans trägt oder abends lange ausgeht, und setzt sich darüber hinweg, dass die Verwandten – und insbesondere die Großmutter – ihr Verhalten kritisieren:

> «ich habe mir einfach die Freiheiten genommen und das hat meine Eltern für meine Eltern ist das eigentlich nicht nicht so ein Problem gewesen mehr für die ganzen sonst für die Verwandtschaft oder meine Großmutter die dann gefunden hat du aber deine Tochter und so .. und, ja das ist wirklich das ist schwierig gewesen einfach so das, ähm, ja der Unterschied.» (Interview 10a, Z. 401-408)

> «Ja eben was natürlich ist vor allem in Italien oder im Süden man macht ähm viel für äh la bella figura also einfach dass man gegen außen ja irgend ein Gesicht bewahrt und, eben es ist dort schon irgendwie mit 17 18 halt irgendwie mit verrissenen Jeans herumlaufen das gehört sich dann halt nicht. [..] Aber es ist mir egal gewesen […] ich habe es einfach gemacht fertig.» (Interview 10a, Z.455-464)

Mit dieser Haltung, die Dinge ‹einfach zu machen› und sich über Kritik hinwegzusetzen, gestaltet sie ihre Zeit in Süditalien, besucht fünf Jahre lang ein Gymnasium, für das sie engagiert lernt, verbringt die dreimonatigen Sommerferien jeweils in der Schweiz, um mit Ferienjobs Geld zu verdienen und reist mit dem verdienten Geld außerdem weiter nach London, wo sie Freizeit verbringt und Sprachschulen besucht (Interview 10a, Z. 137-141). Gleichzeitig fügt sie sich auch ins süditalienische Dorfleben so weit ein, dass ihre Mutter davon ausgeht, sie habe sich mit der Situation arrangiert und bleibe künftig da (Interview 10a, Z. 773-778). Als Sabrina aber nach fünf Jahren das Gymnasium mit der Matura abschließt, packt sie einen Tag später ihre Sachen und reist zurück in die Schweiz (Interview 10a, Z. 129-131), allein und ganz gegen den Willen ihrer

Mutter, die mit Sabrinas Entscheidung nicht nur nicht einverstanden, sondern außerdem davon überrascht ist:

«Sie hat das gar nicht verstehen können. Aber das ist mir total egal gewesen […] ich bin dann jemand ich kann mich ja dann anpassen und es ist nicht so dass ich etwa fünf Jahre geweint hätte und irgendwie. Sie hat dann wahrscheinlich das Gefühl gehabt doch irgendwie, das macht sie jetzt und sie bleibt und […] Nein also für mich ist absolut klar gewesen dass ich eh nicht in diesem Dorf bleibe.» (Interview 10a, Z. 756-778)

Sabrina folgt ihren Vorstellungen auch gegen den Willen ihrer Mutter. Ihren Vater nimmt sie im Gegensatz zu ihrer Mutter eher in einer passiven Rolle wahr (Interview 10a, Z. 748), erhält von ihm aber dennoch eine gewisse Unterstützung, denn er habe ihr gegenüber die Einstellung: «wenn es *dich* glücklich macht macht es mich auch glücklich» (Interview 10a, Z. 742-743).

Mit Sabrinas Abreise aus dem süditalienischen Dorf hat die Erzählung ihren dramaturgischen Höhepunkt erreicht. Was darauf folgt, erscheint wie eine schlüssige Konsequenz aus dem Vorangegangenen. Sabrina behält ihre Handlungsorientierung bei und gestaltet ihre Laufbahn aktiv und zielstrebig: Sie entscheidet sich, künftig in der Schweiz zu leben und wirbt mit Gesuchen und Begleitbriefen um die Anerkennung ihres Maturitätsabschlusses bei den zuständigen Schweizer Behörden. Sie bekommt sowohl für die Ausbildung zur Primarlehrerin wie auch für die Universität grünes Licht und entscheidet sich für die Ausbildung zur Primarlehrerin, schließt erfolgreich ab (vgl. Ausführungen im nachfolgenden Unterkapitel) und arbeitet danach 18 Jahre in diesem Beruf, unterbrochen von zwei Jahren, in denen sie mit ihrem damaligen Partner und späteren Ehemann auf längere Reisen geht. Sie gründet eine Familie und ist zum Zeitpunkt des Interviews Mutter von drei Kindern (Interview 10a, Z. 129-209).

Im Hinblick auf ihre außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit zeigt sich in diesem Lebensabschnitt eine interessante Veränderung: Zu ihren vorgängig so stark bipolar und gegensätzlich konnotierten Bezügen zu den beiden Familien, die sie bei der Pflegefamilie mit dem ‹extrem Schweizerischen› und bei der leiblichen Familie mit dem ‹Italienischen› verbindet, kommt nun ein dritter Bezug dazu. Dieser dritte Bezug bildet etwas Neues und steht doch mit den vorherigen in Verbindung. Sabrina Monti Giordano spricht dabei sowohl von «anders» (Interview 10a, Z. 195) wie auch von «beides», implizit auch von ‹beides nicht so ganz›:

«bei mir ist eben so das, eben Secondo sein ähm, ich glaube, ja es ist noch schwierig also eben Schweizerin Italienerin, es ist so beides. Ich glaube in gewissen Sachen bin ich, wahrscheinlich sehr italienisch, wenn's um Fußball geht um das Essen, das Temperament wahrscheinlich ich weiß es nicht, ist schwierig. Anderseits eben wenn man dann in Italien ist ist man eigentlich dort der Schweizer oder, das ist so. Aber also aber jetzt da in der Schweiz habe ich jetzt nie das Gefühl gehabt dass ich, eine Ausländerin bin, überhaupt nicht. Das ist jetzt bei mir nie ein Thema gewesen.» (Interview 10a, Z. 175-183)

In Italien ist die Zugehörigkeit für sie also eine nicht eindeutige oder besondere, da sie dort als Schweizerin gilt. ‹Umgekehrt› – um die von ihr verwendete Bipolarität aufzunehmen – erscheint die Zugehörigkeit in der Schweiz nicht ganz fraglos, da die Möglichkeit als ‹Ausländerin› zu gelten doch irgendwie zur Diskussion steht und deshalb von ihr thematisiert wird. Sabrina scheint darin aber nicht eine grundsätzliche Prekarität oder Unsicherheit zu erleben, sondern beschreibt ihre Zugehörigkeit eher als eine, die Wahlfreiheiten mit einschließt. So hat sie etwa die Wahl, sich mit Fußball, Essen oder Temperament diejenigen für sie ‹typisch italienischen› Aspekte zu eigen zu machen, die sie möchte. Diesen «Luxus», die Wahl zu haben und die Herkunftsbezüge selbstbestimmt gestalten zu können, beschreibt sie auch an anderer Stelle, an der sie sich mit ihren Eltern vergleicht:

«Eigentlich haben wir ja wie die Wahl.. eigentlich ist es ja.. eben für eine gewisse äh, vielleicht für die Generation von meinen Eltern eher ein Nachteil gewesen, oder, dass dass sie wie so dahin gekommen sind, weil in Italien sind sie jetzt Schweizer, schlussendlich.. / I: Mhm / E: aber ich glaube jetzt für *meine* Generation ist es eher so dass man ähm.. Luxus, wir haben jetzt beides.. ich habe beide Pässe.» (Interview 10b, Z. 37-43)

Den Umstand, zwei Herkunftsbezüge zu haben, nennt Sabrina einen Luxus, da sie im Gegensatz zu ihren Eltern nicht die doppelte Nichtzugehörigkeit erlebt, sondern eher die doppelte Wahlfreiheit. Angesichts ihrer Geschichte liegt es auf der Hand, dass diese Wahlfreiheit eng verbunden ist mit ihrem sozioökonomischen Aufstieg und mit dem erlangten Bildungsniveau:

«ich habe mich natürlich auch immer ein wenig geschämt für meine Mutter vor allem die irgendwie also sie kann immer noch nicht fehlerfrei schreiben. […] Und für mich ist klar gewesen ich will das sicher ganz anders also .. Aber ich glaube wir gehören auch zu der Generation die, jetzt eben alle die Freundinnen jetzt auch von M-Stadt sie haben alle das Gymi gemacht und sind an die Uni studieren gegangen also wir sind ganz eine andere Generation.» (Interview 10a, Z. 962-971)

Sabrina sieht sich also nicht allein darin, sich ein im Vergleich zu den Eltern höheres Bildungsniveau erarbeitet zu haben, sondern erlebt, dass ihre Freundinnen, die im gleichen städtischen Einwanderungsquartier aufgewachsen und also auch – das wird aus dem größeren Zusammenhang klar – Kinder von Eingewanderten sind, ebenfalls ein Bildungsniveau auf Gymnasiums- und Universitätsniveau erreichen. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einer «Generation» und von einem «Wir». Zu diesem «Wir» gehört dabei auch ihr Ehemann, von dem sie sagt, er sei «nicht so der *typische* Italiener überhaupt nicht» (Interview 10a, Z. 187-188), sondern eben «auch hier geboren» und «hier aufgewachsen» (Interview 10a, Z. 187), was offenbar den entscheidenden Unterschied für sie ausmacht. Die von Sabrina als doppelt und wählbar beschriebene Zugehörigkeit könnte daher auch als eine Form von dritter Zugehörigkeit verstanden werden.

Diesen ‹dritten› Zugehörigkeitsbereich zeichnet Sabrina Monti Giordano also insgesamt mit Bezügen zur zweiten Einwanderungsgeneration wie auch zum höheren Bildungsniveau und der damit verbundenen Wahlfreiheit. Es ist außerdem das städtische Umfeld, das in diesem Zusammenhang für sie wichtig ist und das den Kontrast bildet zum dörflichen und auch weniger freien Leben, wie sie es in Süditalien erlebt hat (Interview 10a, Z. 542-570).

Sabrina Monti Giordanos erzählter Werdegang in Bezug auf ihre Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit spiegelt sich auch in ihrem Gebrauch der verschiedenen Sprachen. Auch hier zeigen sich zunächst die bipolaren und gegensätzlich konnotierten Bezüge, danach aber auch das ‹Dritte›:

Sabrinas Aufwachsen in der Schweiz ist geprägt von Zugehörigkeitsbezügen zu zwei Familien, in denen zwei unterschiedliche Sprachen gesprochen werden. Sabrina fühlt sich in der Pflegefamilie sehr wohl und spricht dort Deutsch (Interview 10a, Z. 99). In ihrer leiblichen Familie sieht sie sich mit schwierigen Verhältnissen konfrontiert und ist unglücklich darüber, die Pflegefamilie verlassen zu müssen, sodass sie sich weigert Italienisch zu sprechen (Interview 10a, Z. 81-83) und diese Haltung auch in den Sommerferien in Italien konsequent durchzieht, indem sie mit den Verwandten «nur mit Handzeichen kommuniziert» (Interview 10a, Z. 238).

Während ihres Aufenthalts in Süditalien als Jugendliche beginnt etwas, das wohl als etwas ‹Drittes› betrachtet werden kann. Sie spricht zwar Italienisch, wählt dabei aber «nie» (Interview 10a, Z. 269) den ortsüblichen und auch von den Eltern und Verwandten gesprochenen Dialekt (Interview 10a, Z. 258-259), sondern «immer» (Interview 10a, Z. 269) Standard-Italienisch. In ihrem weiteren Bildungsverlauf weitet sie ihre sprachlichen Kompetenzen aus, indem sie schon als Jugendliche in London selbstfinanzierte Sprachschulen besucht, um Englisch

zu lernen, sich auch Basiswissen in Französisch und Spanisch erwirbt und zudem an einer Schweizer Universität eine Ausbildung zur Italienischlehrerin absolviert. Der oben beschriebene ‹dritte› Zugehörigkeitsbezug im Kontext von höherer Bildung zeigt sich hier also auch darin, dass sie ihre Sprachkompetenzen erweitert und ihr daran liegt, die italienische Sprache korrekt und ohne Dialekt zu sprechen.

Diese ‹dritte› Umgangsweise mit Zugehörigkeit und Sprache ist es dann auch, was sie ihren Kindern vermitteln möchte. Gemeinsam mit ihrem Mann legt sie großen Wert darauf, dass ihre Kinder «gut Italienisch können» (Interview 10a, 286), sodass sie versucht, in der Familie möglichst oft ein dialektfreies Italienisch zu sprechen. Außerdem ist es ihr wichtig, die Beziehungen zur süditalienischen Verwandtschaft pflegen, damit ihre Kinder mit dieser Verwandtschaft und mit Italien eine Verbundenheit entwickeln können: «und das ist mir schon sehr wichtig. Also ich finde, sie müssen wissen woher die Eltern kommen wenigstens und sie gehen auch extrem gerne nach Italien in die Ferien also sie fühlen sich schon auch sehr verbunden» (Interview 10a, Z. 290-292).

Zusammenfassend gliedert sich Sabrina Monti Giordanos Lebensgeschichte grob in zwei Phasen, in denen sich die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit voneinander unterscheiden:

In einer ersten Phase erlebt Sabrina die Differenz zwischen einerseits ihrer Pflegefamilien, in der sie gerne ist und die sie mit dem ‹Schweizerischen› verbindet und andererseits ihrer leiblichen Familie, in der sie nicht gerne ist und die sie mit dem ‹Italienischen› verbindet. Für sie entstehen daraus bipolare Bezüge, die gegensätzlich konnotiert sind.

Die zweite Phase beginnt damit, dass Sabrina als 15-Jährige mit ihrer leiblichen Familie nach Süditalien ziehen muss, da die Eltern beschließen, ins Dorf ihrer Herkunft zurückzukehren. Sabrina geht mit dieser von ihr ungewollten Situation um, indem sie sich zwar arrangiert, gleichzeitig aber ihren Handlungsspielraum ausnutzt und während ihrer Ferien in der Schweiz Geld verdient und außerdem in Italien einen Maturitätsabschluss erlangt. Als Volljährige kann sie sich dadurch von ihrer Familie unabhängig machen, beschließt, in der Schweiz zu leben, wird Primarlehrerin, arbeitet in diesem Beruf und gründet eine Familie. Durch diesen Werdegang entstehen neue Zugehörigkeitsbezüge, die eng verbunden sind mit der zweiten Einwanderungsgeneration, dem erlangten Bildungsniveau und der sozioökonomischen Besserstellung. Diese Zugehörigkeitsbezüge können jenseits der ehemals bipolaren Bezüge als etwas ‹Drittes› verstanden werden, in dem sowohl das ‹Italienische› wie auch das ‹Schweizerische› enthalten sind. Die Bezüge zum ‹Italienischen› werden dabei im Zuge von Bildung und

Wahlfreiheit umgedeutet und aufgewertet, während die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Schweizer Kontext in diesem beschriebenen ‹dritten› Sinn als eine besondere, aber auch als eine weitgehend fraglose erlebt werden kann.

7.5.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrerin-Werdens

Sabrina Monti Giordanos Berufswahl und ihr Weg zur Primarlehrerin soll nun noch einmal näher beleuchtet werden.

Aus dem Vorangegangen wird deutlich, dass Sabrinas Berufswahl viel damit zu tun hat, sich aus den ungewünschten Abhängigkeiten herauszuarbeiten. So beschreibt sie auch ihre Rückkehr in die Schweiz und die darauf folgende Zeit als «super», weil sie «sehr alleine» gewesen sei und vor allem ihre «Freiheiten» gehabt habe (Interview 10a, Z. 206-207).

Sie erwägt allerdings auch, in Italien zu bleiben und in Neapel oder Rom zu studieren (Interview 10a, Z. 133-134), entscheidet sich dann aber doch für die Schweiz, indem sie sich sagt: «ich gehöre hier hin, ich habe hier meine Leute» (Interview 10a, Z. 134-135). Außerdem fürchtet sie, nach einem langen Studium mit einer großen Jobunsicherheit konfrontiert zu sein: «und, ja Italien halt irgendwie dann fünf sechs sieben Jahre studieren und dann schlussendlich hat man dann eh keinen Job» (Interview 10a, Z. 135-137).

In der Schweiz erlebt Sabrina allerdings den Nachteil, dass sie zuerst um die Anerkennung ihres Abschlusses werben muss, was sie zielstrebig an die Hand nimmt, indem sie nicht nur entsprechende Gesuche bei den zuständigen Stellen einreicht, sondern diesen Gesuchen auch noch lange Briefe beilegt und darin ihre Geschichte erzählt (Interview 10a, Z. 143-144). Sie hat damit Erfolg, bekommt die Zulassung sowohl zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch zur Universität (Interview 10a, Z. 144-146) und entscheidet sich dazu, Primarlehrerin zu werden.

Diese Entscheidung steht in erster Linie im Zusammenhang mit dem erwähnten Wunsch nach Unabhängigkeit und Freiheit. Mit der Wahl zum Lehrberuf kann sich Sabrina diesen Wunsch in zweifacher Hinsicht erfüllen:

Zum einen hat sie eine Ausbildung vor sich, die im Vergleich zu einem Studium kürzer ist und die sie noch dazu in einen bereits definierten Beruf führt, sodass Sabrina in absehbarer Zeit und ohne Ausbildungsumwege mit einem relativ sicheren Job und entsprechend auch finanzieller Sicherheit rechnen kann. So erwähnt sie etwa, dass ihr bei der Option eines Studiums zu unsicher war, was sie beruflich damit anfangen könne. Bei der Wahl des Lehrerseminars hingegen fühlt sie sich vom berufspraktischen Teil der Ausbildung angezogen und findet

es hilfreich zu wissen, dass diese Ausbildung zielgerichtet zu einem Beruf führt (Interview 10a, Z. 695-704).

Zum anderen kann sie mit dieser Ausbildung ein Tätigkeitsfeld anstreben, in dem sie weitgehend selbstbestimmt und unabhängig agieren kann. Entsprechend betont sie, wie sehr sie es schätzt, ihr «eigener Chef» sein zu können (Interview 10a, Z. 903).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass Sabrina die Ausbildungszeit am Lehrerseminar zwar als eine anstrengende Zeit erlebt, da sie parallel dazu und zusätzlich zu einem Stipendium viel arbeitet, um sich ihren Lebensunterhalt finanzieren zu können (Interview 10a, Z. 162-164), gleichzeitig aber und vor allem auch als eine «gute Zeit» angesichts der gewonnenen «Freiheiten» (Interview 10a, Z. 205-209).

Es ist außerdem wenig überraschend, dass Sabrina die Pflicht zur Einbürgerung nur beiläufig und erst nach Beendigung des Interviews noch erwähnt: Zu Sabrinas Ausbildungszeit müssen Primarlehrpersonen die Schweizer Staatsbürgerschaft besitzen, um gewählt werden zu können (vgl. Ausführungen unter 5.1.1). Entsprechend muss sie sich einbürgern lassen, um den Beruf als Primarlehrerin in der Schweiz ausüben zu können. Angesichts ihrer Geschichte stellt diese Pflicht für Sabrina aber offensichtlich kein Hindernis dar, da sie ohnehin die Schweiz im Sinn einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit präferiert und ihre italienische Staatsbürgerschaft nach dem zu dieser Zeit geltenden Recht nicht aufgeben muss, sondern vielmehr zur Doppelbürgerin werden kann.

Rückblickend – und wohl noch stärker aus der Perspektive der Erzählzeit – sieht Sabrina Monti Giordano auch den Wunsch, ihren Schülerinnen und Schülern Bildung vermitteln zu können, als starke Motivation für ihre Berufswahl und -ausübung, hat sie doch selbst erlebt, wie sehr ihr der Aspekt des Bildungsgewinns in ihrem eigenen Werdegang nützlich war (Interview 10a, Z. 961-973) (weitere Ausführungen zu den pädagogischen Überzeugungen siehe nächstes Unterkapitel). Außerdem erinnert sie sich, dass sie ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer gemocht (Interview 10a, Z. 918-919) und auch als Kind gerne Lehrerin gespielt habe (Interview 10a, Z. 153-154). Insofern war die Rolle der Lehrerin für sie offenbar nicht negativ besetzt.

Zusammenfassend steht Sabrina Monti Giordanos Berufswahl und -ausbildung ganz im Zeichen ihres Wunschs nach Unabhängigkeit und ‹Freiheit›. Die Ausbildung zur Primarlehrerin ist für sie wohl in erster Linie der Weg in ein von der Herkunftsfamilie unabhängiges Leben.

7.5.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrerin

Im Folgenden soll nun näher ausgeführt werden, inwiefern Sabrina Monti Giordano in der Rolle als Primarlehrerin Erfahrungen mit Differenz und Zughörigkeit macht und wie sie damit umgeht, zunächst bezogen auf die Wahl der Schule und ihr soziales Umfeld, anschließend auf ihre Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern, danach mit deren Eltern und schließlich mit dem Kollegium.

Zur Frage der *Schulwahl* und des gesellschaftlichen Umfelds macht sie Erfahrungen in zwei Schulhäusern in unterschiedlichen städtischen Quartieren:

Sie beginnt ihre berufliche Laufbahn in einem Schulhaus, das hier mit ‹A-Schulhaus› benannt werden soll. Mit dieser Wahl sucht sie sich bewusst ein Umfeld, das ihr vertraut ist, denn das A-Schulhaus liegt in dem Quartier, in dem auch ihre Eltern gewohnt haben (Interview 10a, Z. 210-212) und in dem zur Zeit ihres beruflichen Einstiegs immer noch viele «Italiener», wie auch «Portugiesen» und «Spanier» leben (Interview 10a, Z. 17-18). Sie fühlt sich dort nicht nur den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler nah (Interview 10a, Z. 214-217), sondern wird auch von ihren Kolleginnen und Kollegen «mit offenen Armen» empfangen (Interview 10b, Z. 323). Gleichzeitig empfindet sie den beruflichen Einstieg als überaus anstrengend, ist «ständig heiser» und «krank», bleibt aber dennoch «motiviert» und beißt sich durch diese ersten drei Berufsjahre hindurch (Interview 10b, Z. 299-312).

Danach kündigt sie die Stelle, um mit ihrem Partner auf eine größere Reise zu gehen und bewirbt sich anschließend um eine neue Stelle in einem Schulhaus, das hier ‹S-Schulhaus› heißen soll. Das S-Schulhaus befindet sich in dem städtischen Quartier, in dem sie selbst aufgewachsen ist, sodass sie unter den Eltern der Schülerinnen und Schüler viele antrifft, die sie aus ihrer Kindheit kennt. Insofern empfindet sie diesen Stellenantritt als ein «Heimkommen» (Interview 10b, Z. 350-367). Sie arbeitet dort 14 Jahre, bis eine neue Schulleiterin eingesetzt wird, mit der es bei vielen Lehrpersonen zu Unstimmigkeiten kommt und daraufhin viele ihre Stellen kündigen, unter ihnen auch Sabrina Monti Giordano (Interview 10a, Z. 169-174; Z. 1113-1121).

Sie empfindet es als Glück, als sie dann durch Zufall von einer freien Stelle an ihrem ersten Arbeitsort erfährt, noch dazu, als dort ein Schulleiter arbeitet, den sie bereits kennt und den sie überaus schätzt. Die Wertschätzung scheint gegenseitig zu sein, denn sie bekommt die freie Stelle, obwohl sie eigentlich schon «halb vergeben» (Interview 10a, Z. 1123-1130) war, und kehrt also ins A-Schulhaus zurück, wo sie zur Zeit des Interviews bereits ein Jahr auf der Unter-

stufe gearbeitet hat (Interview 10a, Z. 172-173). Dieses Zurückkehren gestaltet sich allerdings anders, als sie es sich vorgestellt hat, denn das Umfeld hat sich seit ihrem Berufseinstieg verändert und ist nun geprägt von einer neuen Zuwanderung, die sie folgendermaßen skizziert:

«die italienischen, spanischen Familien sind ähm.. von.. afrikanischen, also, somalischen vor allem, ähm, und nordafrikanischen Familien abgelöst worden.. es ist, der der Anteil ist sehr sehr hoch im A-Schulhaus» / I: Mhm / E: ähm.. ja, zum Teil äh respektiert man sich halt auch untereinander nicht extrem / I: Ah ja? / E: Ja.. jaja.. es ist zum Teil schon ein bisschen, schon ein bisschen ein Problem, so marokkanische oder tunesische Familien, ähm.. die Durchmischung, es gibt einfach keine Durchmischung, es ist einfach äh, ein.. ja, es ist halt, die Gewaltbereitschaft ist eher höher, / I: Mhm / E: es wird extrem gedealt, dort hinten ..ähm.. ja es ist ein spezieller Fleck.» (Interview 10b, Z. 405-419)

In dieser skizzenhaften Beschreibung fallen einige Stichworte, die für Sabrina Monti Giordano in einem Zusammenhang stehen: eine hohe Konzentration von Zugewanderten aus Somalia und Nordafrika, ein geringes Respektieren untereinander sowie hohe «Gewaltbereitschaft» und Drogenhandel. Auf diverse Nachfragen, wie sie ihren Schulalltag in diesem Kontext erleben würde, betont sie wiederholt die vertretenen Religionszugehörigkeiten, allen voran die muslimische, so etwa in Bezug auf den Besuch von Koranschulen am Wochenende:

«wenn sie erzählen vom Wochenende und und dann ist halt wirklich ähm, Samstag Arabischschule oder Koranschule Sonntag auch. Oder den ganzen Sonntag in der Moschee und eben dann erzählen sie irgendwie ‹ja der Lehrer hat mich dort geschlagen. Weil ich irgendein Kind beleidigt habe› dann finde ich ‹darf er dich schlagen wissen das deine Eltern?› Dann hat er gefunden ‹ja ja sie sind einverstanden›. Ähm, ja zum Teil auch sehr verwahrlost oder halt Eltern die einfach zehn Kinder haben und ich meine da ist dann klar dass, ich meine diese Kinder kommen so geladen in die Schule.» (Interview 10a, Z. 1009-1017)

Die Liste der aus ihrer Sicht problematischen Aspekte ließe sich hier also um den Besuch von Koranschulen, dem Schlagen von Kindern unter Zustimmung der Eltern, «Verwahrlosung» und kinderreiche Familien erweitern. Es ist schon an dieser Stelle deutlich, dass sie die ‹muslimische› Lebensweise als problematisch empfindet und dass sie ihr deshalb nicht behagt. Deutlich wird das Unbehagen auch an folgender Stelle, an der sie davon spricht, dass in ihrer Klasse «halt» die allermeisten – etwa 90 Prozent – der Kinder Muslime seien, wobei dieses «halt» impliziert, dieser Umstand allein erkläre bereits hinreichend die Schwie-

rigkeiten des Schulalltags. Die Ursachen der Schwierigkeiten bekommen in dieser Darstellung etwas Kategorisches, das sich auf Muslime bezieht:

«Ähm eben es gibt wirklich keine Durchmischung also ich meine es sind ähm, also Schweizer ich glaube es hat noch ganz ganz wenige Schweizer die beim A-Schulhaus wohnen und, ähm, ja viele Kinder sind halt wirklich also Muslime bei den Kindern in unserer Klasse sind glaube ich 90 also ein einziger Bub der nicht Muslim ist.» (Interview 10a, Z. 997-1001)

Etwas konkreter erzählt sie davon, dass ihre muslimischen Schüler sie wenig respektieren, weil sie eine Frau ist, ihr etwa «kaum die Hand» geben oder ihr «gar nicht in die Augen» schauen (Interview 10b, Z. 458-462), und dass sie sich «immer wieder» dafür einsetzen muss, dass keine «bösen Sprüche» über Religionszugehörigkeiten fallen (Interview 10b, Z. 1146-1169). Mit diesen Religionszugehörigkeiten erlebt Sabrina Monti Giordano insgesamt vor allem Problematisches und Konfliktives, wobei sie nach längeren Ausführungen darüber auch zugestehend meint: «es gibt sicher nicht nur Krieg, wegen dem Glauben» (Interview 10b, Z. 1161), damit aber gleichzeitig eine Fortsetzung dieses Satzes provoziert, die etwa heißen könnte: ‹Aber ich erlebe schon mehr vom Krieghaften als vom Friedlichen›. Sie vermutet dabei, dass ihre Schülerinnen und Schüler die boshaften Sprüche nicht nur selbst erfinden, sondern sie durchaus auch von ihren Eltern oder von anderen hören und übernehmen: «das ist das was sie, vielleicht von den Eltern oder von.. ob es jetzt Eltern oder von anderen hören» (Interview 10b, Z. 1171-1172).

Nicht nur in diesen Fragen, sondern auch beim schulischen Lernen erlebt Sabrina Monti Giordano, dass sich die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler im A-Schulhaus kaum unterstützend verhalten und vermutet, dass ihnen dafür allein schon wegen ihrer großen Anzahl von Kindern die Kapazität fehlt (Interview 10b, Z. 569-576).

Beim Erleben des Schulalltags im Kontext dieser neuen Zuwanderung spricht Sabrina Monti Giordano davon, dass dieses Umfeld «komplett anders» (Interview 10b, Z. 346) sei als das Umfeld im S-Schulhaus, dass es «zwei Welten» (Interview 10b, Z. 380) seien und dass der Wechsel für sie ein «Schock» (Interview 10b, Z. 441) gewesen sei. Nach all den Jahren gesammelter Erfahrung als Lehrerin hat sie gemeint, sie sei dieser Aufgabe gewachsen, muss dann aber erleben, dass sie an ihre Grenzen stößt und neue Wege finden muss, um mit den Herausforderungen zurechtzukommen (Interview 10b, Z. 446-454). So erlebt sie etwa, dass ihr zwei Mädchen mit somalischer Herkunft am Anfang mit Gesten begegnen, die so viel ausdrücken wie ‹Fick mich doch› oder ‹Ich kill dich›. Sie

vermutet, dass das mit ihrem Anfang und für die Kinder mit dem Lehrerinnenwechsel zu tun hat, dass diese Veränderung sie verunsichert habe und sie umgekehrt also auf stabile Verhältnisse angewiesen seien. Sie schafft deshalb klare und stabile Regeln und setzt diese konsequent durch, vermeidet aber konfrontative Situationen, sondern sucht das Gespräch mit den beiden Mädchen in vertrauten Einzelgesprächen und gewinnt auf diese Weise allmählich ihr Vertrauen (Interview 10a, Z. 1135-1159; 10b, Z. 462-490).

Es ist für sie klar, dass sich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im A-Schulhaus stark von dem unterscheidet, was sie im Zuge der früheren Einwanderung selbst erlebt hat, denn «die Italiener und Portugiesen» seien schon sehr «angepasst» gewesen und es wäre ihrer Ansicht nach undenkbar gewesen, sich derart «auffällig» zu verhalten (Interview 10b, Z. 252-273).

In ihren Ausführungen ist klar zu erkennen, dass sie zwei soziale Bezugsfeldern voneinander unterscheidet: Zum einen spricht sie von der neuen Zuwanderung vor allem im Sinn einer Anhäufung von Problemen und von Lebensweisen, mit denen sie sich keineswegs identifiziert. Zum anderen sieht sie die Nachkommen der früheren Zuwanderung – zu denen sie sich selbst zählt – als dasjenige Umfeld, dem sie sich nahe fühlt, so etwa wie im S-Schulhaus mit der hohen Anzahl von Nachkommen Zugewanderter (Interview 10b, Z. 361-368). Sie betont zudem, dass sich diese Familien von den erstgenannten darin unterscheiden würden, dass sie sich – genauso wie «Schweizer Eltern» (Interview 10b, Z. 579) – darum bemühen würden, ihre Kinder in schulischen Belangen so gut wie möglich zu unterstützen (Interview 10b, Z. 608-614).

Zusätzlich grenzt sie sich entschlossen gegen die reichen Familien in ihren entsprechenden Stadtquartieren ab und sagt, dass sie dort «nie» (Interview 10b, Z. 1176) arbeiten würde. Sie vermutet, dass sie dort wohl mit einer gewissen Hochnäsigkeit rechnen müsste, indem man ihr «kaum die Hand» geben (Interview 10b, Z. 1201) oder gar gleich den Anwalt vorschicken würde, um sich nicht selbst um Schwierigkeiten kümmern zu müssen (Interview 10b, Z. 1201-1202) und dass das nicht die Welt sei, die ihr nah sei (Interview 10b, Z. 1205).

Die *Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern* sind eng mit den kontrastreichen Erfahrungen in den beiden Schulen verbunden und wurden deshalb bereits im vorangegangenen Abschnitt in ihren Grundzügen dargelegt. Interessant ist nun aber, welche pädagogischen Überzeugungen Sabrina Monti Giordano daraus entwickelt und wie sie diese begründet.

Eines ihrer zentralen pädagogisches Anliegen besteht darin, den Schülerinnen und Schülern in ihren Lernprozessen Mut zu machen, ganz besonders, wenn

sie aus postmigrantischen Familien kommen und im Schulischen von ihren Eltern wenig Unterstützung bekommen. Im A-Schulhaus hält sie das für besonders wichtig, da die Schülerinnen und Schüler dort dazu neigen würden, sich im Vergleich zu anderen Kindern «zehn Mal schneller» aus Mutlosigkeit zu verschließen und der Schule gegenüber in eine «Anti-Haltung» zu geraten (Interview 10b, Z. 663-676). Entsprechend möchte sie diesen Kindern «die halt aus einer anderen Schicht kommen oder andere Möglich oder nicht die gleichen Möglichkeiten haben oder die gleiche Unterstützung daheim, einfach denen mitgeben hey, ähm ist eigentlich egal woher du kommst aber auch *du* auch aus *dir* kann etwas werden» (Interview 10a, Z. 826-830).

Mit dem Ermutigen verfolgt sie also die Absicht, ihren Schülerinnen und Schülern im A-Schulhaus eine berufliche Zukunftsperspektive zu vermitteln, wobei die familiäre Herkunft dafür durchwegs als nicht förderlich, mancherorts auch als hinderlich dargestellt wird. Sabrina Monti Giordano möchte ihre Schülerinnen und Schülern dazu ermutigen, ihre Bildungschancen wirklich auszunutzen und «lange in die Schule zu gehen und viel zu lernen, damit sie später einfach mal selber, entscheiden können was.. sie machen wollen, oder mehr Möglichkeiten haben» (Interview 10b, Z. 775-778). Es geht ihr also nicht nur darum, dass ihre Schülerinnen und Schüler einen Beruf erlernen, sondern auch darum, dass sie an Wahlfreiheit gewinnen und über ihren Weg selbst entscheiden können.

Dafür sieht sie nicht nur die Schulleistungen als zielführend, sondern betrachtet auch das Erlernen ‹guter› Umgangsformen als bedeutsam. Gerade ihren muslimischen Schülern, die ihr beim Begrüßen kaum in die Augen sehen (Interview 10b, Z. 458-462), möchte sie beibringen, wie wichtig es sei, «dass man ähm.. die Hand richtig.. drückt wenn man Grüezi sagt und in die Augen schaut» (Interview 10b, Z. 804-806). Das werde ihnen später helfen sich zu präsentieren, auch wenn sie nicht die besten Schüler seien, denn: «vieles kann man dann auch durch ähm (4) durch ähm durch sein Auftreten retten» (Interview 10b, Z. 833-834).

In diesen Überlegungen findet sich also eine Tendenz, dass herkunftsbezogene Verhaltensweisen überwunden und eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft stattfinden soll. Diese Tendenz findet sich auch in Sabrina Monti Giordanos Erzählungen über das Tragen von Kopftüchern. Zur Zeit des Interviews tragen zwei Mädchen ihrer Klasse ein Kopftuch, das eine, weil es aus Glaubensgründen dazu verpflichtet sei und das andere «nur», weil es damit auf sich aufmerksam machen wolle:

«wir haben eigentlich nur ein einziges Mädchen, aus Somalia, das ein Kopftuch hat.. / I: Mhm / E: die anderen alle nicht / I: Ah ja? / E: Mhm.. mhm.. außer das eine Mädchen, das ab und zu immer wieder kommt und eines anzieht, aber das geht, dort geht es nur um Aufmerksamkeit [lacht] / I: Ah ja? / E: das ist weil für sie, sie *muss* nicht [lacht] / I: Was, wie geht das? Also sie hat / E: Jaja, wenn sie jeweils ein bisschen Aufmerksamkeit braucht [lacht] dann zieht sie [lacht] das Kopftuch an.. ja.. / I: Wirklich? / E: Mhm / I: Und was passiert dann? Also / E: Wir finden sie soll es ausziehen, weil, äh.. es ist.. nicht irgendwie.. Glaubenssache [lacht] oder eine religiöse Sache, es geht, wirklich einfach um Aufmerksamkeit […] I: Und das andere Mädchen zieht es ähm, regelmäßig / E: Zieht es immer an, mhm, sie hat es immer an / I: Ja / E: Ähm.. ja, genau.. beim Schwimmen hat sie nachher die Badekappe an / I: Mhm, mhm E: Ja.. aber es ist u schön.. ganz viele verschiedene Farben, und dann.. sonst einen Haarreif darüber.» (Interview 10b, Z. 912-942)

In dieser Beschreibung wird deutlich, dass sich die Frage des Kopftuch Tragens für Sabrina Monti Giordano in einem Grenzbereich ihrer Toleranz bewegt. Sie hat Verständnis dafür, wenn das Kopftuch aus religiösen Gründen getragen wird, begrüßt es allerdings, wenn es «aber» schön und bunt oder mit einem Haarreif geschmückt ist, möglicherweise auch, um das betreffende Mädchen vor sozialem Ausschluss zu bewahren. Dabei scheint sie dem Mädchen gleichzeitig zu wünschen, dass sie sich eines Tages gegen diese «strengen Regeln» zur Wehr setzt:

«ich bin gespannt, ob sie das dann später.. auch noch hat, weil es ist dann oft so dass dann Mädchen oder ähm.. ja, dass sie sich halt dann irgendwann, also wehren und finden: ‹Ich möchte nicht mehr› / I: Ja.. mhm / E: Genau, weil der ältere Bruder ist weggezogen jetzt von der Familie.. er hat so die strengen Regeln, von zu Hause, hat gefunden / I: Aha / E: Ja, er wolle das nicht mehr.» (Interview 10b, Z. 942-950)

In Sabrina Monti Giordanos pädagogischen Überzeugungen spiegeln sich ihre eigenen Erfahrungen, die sie im Verlauf ihrer Lebensgeschichte gesammelt hat, indem sie sich trotz geringer elterlicher Unterstützung einen guten Schulabschluss erarbeitet und auf diese Weise aus etwas Unerwünschtem heraus- und in etwas selbst Gewähltes und Gewünschtes hineingearbeitet hat. Um das zu erreichen, war es für sie notwendig, sich über die elterlichen Vorstellungen hinwegzusetzen und sich von der familiären Herkunft auch zu distanzieren. Ihre Schülerinnen und Schüler möchte sie entsprechend darin unterstützen, auf ihrem Bildungsweg ebenfalls so gut wie möglich erfolgreich zu sein, dadurch später Wahlmöglichkeiten zu haben und sich dabei der Mehrheitsgesellschaft anpassen und von der Herkunftsfamilie distanzieren zu können.

Bei dieser zusammenfassenden Darstellung handelt es sich allerdings um eine Tendenz, die sich zwar deutlich zeigt, die aber nicht einschließt, Sabrina Monti Giordano würde alles Herkunftsverbundene kategorisch geringschätzen. So unterstützt sie etwa, dass die Erstsprachen ihrer Schülerinnen und Schüler gefördert werden, unter anderem durch die ‹Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur›, die auch ihre eigenen Kinder besuchen. Außerdem legt sie Wert darauf, den Kindern in Klassengesprächen Raum zu geben, wenn sie etwa von traditionellen Feiern erzählen oder mitgebrachte Trachten vorzeigen möchten.

Im *Umgang mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler* betont Sabrina Monti Giordano, dass ihre Arbeit im A-Schulhaus von den Eltern sehr geschätzt werde und dass sie ihr mit großer Dankbarkeit begegnen würden, im A-Schulhaus noch viel mehr als im S-Schulhaus (Interview 10b, Z. 563-567). So erzählt sie etwa von einer Mutter, die ihr so sehr vertraut, dass sie ihr in einem Gespräch auf dem Pausenplatz sehr persönliche Dinge erzählt (Interview 10b, Z. 555-563). Sie selbst bemüht sich ihrerseits, diesen Eltern mit Verständnis zu begegnen, etwa wenn sie feststellt, dass erzieherische Maßnahmen, die in Elterngesprächen vereinbart wurden, nicht umgesetzt werden und sagt, den Eltern fehle angesichts ihrer vielen Kinder dafür oftmals einfach die Kapazität (Interview 10b, Z. 569-576).

Sie präsentiert die Rollenverteilung zwischen ihr und den Eltern also so, dass diese an ihrem Erziehungsstil arbeiten sollten und sie ihnen gegenüber beratend – möglicherweise auch fordernd – auftritt. Dass diese Rollenverteilung keine Selbstverständlichkeit darstellt, zeigen die vielen erzählten Episoden von Lehrpersonen, die sich in umgekehrter Verteilung über die fordernde und kritische Haltung von Eltern beklagen. Auch in der Erzählung von Sabrina Monti Giordano finden sich Aussagen, «Schweizer Eltern» verhielten sich «fordernder» als diejenigen vom A-Schulhaus (Interview 10b, Z. 579-583). Hier hingegen erscheint sie als Lehrerin vielmehr in einer relativ starken Position, die durch die beschriebene Dankbarkeit der Eltern eher noch unterstrichen wird.

All diese Aspekte deuten zwar darauf hin, dass Sabrina Monti Giordano keine Berührungsängste hat mit den Familien dieser ‹neuen Zuwanderung› und dass sie sich mit den damit verbundenen Phänomenen durchaus auch vertraut fühlt, dass sie sich aber nicht im Sinn einer Zugehörigkeit mit diesen Eltern identifiziert, sondern sich im Gegensatz zu ihnen in einer sozial aufgestiegenen Position fühlt, da sie sich ja aus vergleichbaren Verhältnissen herausgearbeitet hat. Ihre Zugehörigkeit bezieht sich vielmehr auf die genannten Zugewanderten der zweiten Generation in Verbindung mit dem erlangten Bildungsniveau und sozioökonomischen Aufstieg. Entsprechend befindet sie sich diesen Eltern gegenüber

nicht etwa in einer unsicheren sozialen Position, sondern vielmehr in einer, die ihr erlaubt, erzieherische Forderungen zu stellen oder ihnen beratend zur Seite zu stehen.

Entsprechend ist es auch nicht erstaunlich, dass das Einbringen der italienischen Sprache – wo es sinnvoll ist – für sie eine Selbstverständlichkeit darstellt. Zur Zeit des Interviews hat sie mit einem italienischsprachigen Elternpaar zu tun, mit dem sie Italienisch kommuniziert, was diese «natürlich super» finden[97] und mit einer portugiesischsprachigen Mutter, die besser Italienisch als Deutsch versteht und die «überglücklich» (Interview 10b, Z. 1234-1237) ist darüber, dass Sabrina Monti Giordano mit ihr Italienisch spricht.

Es mag sein, dass diese selbstbewusste Haltung, die sich hier zeigt, viel mit der langjährigen beruflichen Erfahrung und mit der Persönlichkeit von Sabrina Monti Giordano zu tun hat, es ist aber ebenso naheliegend, dass ihre erlangte soziale Position durch ihren eigenen sozialen Aufstieg dabei eine große Rolle spielt.

Auch in den *Erfahrungen im Kollegium* zeigen sich keine Unsicherheiten, was ihre soziale Position oder Zugehörigkeit betrifft. Sie lobt stattdessen wiederholt die gute Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Konstellationen und Schulhäusern und hebt insbesondere die Leistungen ihrer Kolleginnen und Kollegen im A-Schulhaus heraus, die sich schon länger als sie in diesem sozialen Umfeld engagieren, von denen «Unglaubliches geleistet» werde und deren Verdienst es sei, dass das A-Schulhaus von einer externen Schulevaluation ausgezeichnet worden sei (Interview 10b, Z. 1153-1158).

Zusammenfassend zeigen sich in Sabrina Monti Giordanos Ausführungen zwei dominante soziale Bezugsfelder in unterschiedlichen städtischen Quartieren, in denen sie als Lehrerin Erfahrungen gemacht hat. Zum einen ist das ein Quartier, in dem viele Nachkommen der früheren Einwanderung wohnen und zu denen sich Sabrina Monti Giordano mit ihrer Familie selbst auch zählt. Nach ihrer Ansicht werden die Kinder in diesen Familien gewöhnlich von ihren Eltern auf ihrem Bildungsweg unterstützt, ebenso wie das in durchschnittlichen «Schweizer» Familien üblich sei. Kontrastierend dazu erlebt sie zum anderen ein Quartier, in dem viele neuer Zugewanderte wohnen, darunter viele aus Somalia oder Nordafrika und viele von ihnen muslimischen Glaubens. Hier erlebt sie geringe Unter-

97 Das Zitat stammt aus einem informellen Gespräch nach Beendigung des Interviews und wurde im Postscriptum notiert.

stützung in der Bildung der Kinder und spricht auch von Verwahrlosung und auffälligem Verhalten.

Zur Zeit des Interviews ist sie im zweitgenannten Quartier tätig, sodass sich ihre pädagogischen Überzeugungen auf ihre Schülerinnen und Schüler auf der Unterstufe in diesem sozialen Umfeld richten. In diesen Überzeugungen nimmt ihr Anliegen, den Schülerinnen und Schülern in ihren Lernprozessen Mut zu machen, einen zentralen Stellenwert ein. Sie möchte ihnen ermöglichen, berufliche Perspektiven zu entwickeln, damit sie später einmal wählen können, wie sie ihr Leben gestalten möchten. In Sabrina Monti Giordanos Überlegungen findet sich dabei eine Tendenz, dass zu diesem Zweck Herkunftsbezogenes überwunden und eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft stattfinden soll.

Den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüber nimmt sie eine relativ unangefochtene Position als Lehrerin ein und bekommt von den Eltern viel Dankbarkeit zu spüren. Sie setzt sich offenbar engagiert für die Kinder der neuer zugewanderten Familien ein und findet in ihren Geschichten viele Parallelen zu dem, was sie selbst erlebt hat. Gleichzeitig grenzt sie sich aber in ihrer Zugehörigkeit von diesem sozialen Bezugsfeld ab und identifiziert sich vielmehr mit den Zugewanderten der zweiten Generation in Verbindung mit dem erlangten Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Aufstieg. Diese Zugehörigkeit verleiht ihr auch den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüber eine höhere und relativ sichere soziale Position, die ihr auch erlaubt, erzieherische Forderungen zu stellen. Dass sie mit den Eltern Italienisch spricht, wenn es hilfreich ist, ist für sie eine Selbstverständlichkeit.

Bezogen auf das Kollegium zeigen sich bei Sabrina Monti Giordano keine Unsicherheiten, was ihre soziale Position oder Zugehörigkeit betrifft. Sie scheint vielmehr durch ihren sozioökonomischen Aufstieg eine Position gewonnen zu haben, bei der die Zugehörigkeitsfragen für sie zufriedenstellend geklärt sind.

7.6 ZWISCHENBILANZ: SALIMA HAMOUDI UND SABRINA MONTI GIORDANO IM KONTRASTIERENDEN VERGLEICH UNTER BEIZUG THEORETISCHER KONZEPTE

Die beiden Fälle von Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano sollen nun in kontrastierende Relation zueinander und auch zu den vorgängig vorgestellten Fällen von Lucas Benito und Tom Branković gesetzt werden, um anschließend zu einer vergleichenden Überblicksdarstellung der vier Fälle (7.7) und schließlich unter Punkt 8.1 zur Formulierung von Idealtypen zu gelangen.

7.6.1 Außerberufliche Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit

Bei den außerberuflichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit bilden die Lebensgeschichten von Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano zunächst weitere Kontrastmomente im Vergleich zueinander, indem Salima Hamoudi eine starke Zugehörigkeit zu ihrer Kernfamilie erlebt und diese im Verlauf ihres Erwachsenwerdens noch zusätzlich verstärkt, während Sabrina Monti Giordano geradezu umgekehrt erlebt, dass ihre Beziehung zur Kernfamilie belastet ist, sodass sie sich im Verlauf ihres Erwachsenwerdens zunehmend von ihr distanziert. In beiden Fällen hängt dieses Erleben mit der Migrationsgeschichte zusammen und führt zu unterschiedlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit:

Bei *Salima* sind es die Herkunftsbezüge ihres Vaters zu Algerien, die auch für sie große Bedeutung bekommen, da sie – um die Nähe zu ihrem Vater zu stärken – seine Herkunftsbezüge zunehmend mit ihm teilt, insbesondere dadurch, dass sie zum Islam konvertiert und einen muslimischen Mann aus Algerien heiratet.

In der Folge ist sie in Grenzziehungsprozesse involviert, die sich vor allem entlang der Unterscheidung von ‹muslimisch› und ‹nicht-muslimisch› abspielen und bei denen Salima unter Verweis auf ihr Kopftuch Tragen immer wieder auf Kritik stößt, zum einen durch frühere Kolleginnen, zum anderen und vor allem im Rahmen ihrer Berufsausübung als Kindergartenlehrerin (vgl. unter 7.4.3 bis 7.4.5). Zur Frage der Heftigkeit und lebensgeschichtlichen Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen gibt es sowohl abschwächende wie auch verstärkende Aspekte: Abschwächend wirkt, dass Salima – ähnlich wie Lucas Benito – sozialen Rückhalt erfährt, einerseits durch ihre fraglose Zugehörigkeit in der Familie wie auch im Rahmen ihres wachsenden Freundeskreises unter Musliminnen. Dieser Freundeskreis kann – ebenfalls ähnlich wie bei Lucas Benito – als einer gesehen werden, bei dem ein Abgrenzungsmerkmal, das sowohl als Selbst- wie auch als Fremdzuschreibung wirksam ist – in diesem Fall der muslimische Glaube – als Markenzeichen der Zugehörigkeit gilt. Verstärkend wirkt hingegen, dass Salima – ähnlich wie Tom Branković – die Grenzlinie kaum gestalten kann, denn sie kann etwa mit ihren früheren Kolleginnen kaum über ihre Gründe für das Tragen eines Kopftuchs ins Gespräch kommen und stößt vor allem in ihrem Berufsleben auf harte Begrenzungen (siehe unter 7.4.5). Außerdem wird gerade zur Zeit ihrer Konversion und danach ein gesellschaftlicher Diskurs über den Islam geführt, der zunehmend islamfeindlich gestaltet ist (vgl. unter 4.1.4), sodass die Dynamik auch dadurch verstärkt wird. Im Vergleich zu Tom Brankovićs Erfahrungen

kommt bei Salima Hamoudi aber abschwächend hinzu, dass sie diese Erfahrungen nicht als Kind, sondern als Erwachsene macht und noch dazu unter Verweis auf ein Merkmal, zu dem sie sich relativ selbständig entscheiden konnte.

Sabrina hingegen erlebt statt einer verstärkten Nähe zu ihren Eltern eher eine zunehmende Distanzierung: Sie erlebt im Zuge der Migration ihrer Eltern, dass sie während der ersten Jahre ihres Lebens – zumindest während der Woche – in eine Pflegefamilie gegeben wird, dass sie danach häufig auf ihre jüngere Schwester aufpassen muss, gleichzeitig selbst von ihrer älteren Schwester betreut wird und zudem während ihrer gesamten Schulzeit von der Angst begleitet wird, dass ihre Eltern auf einmal beschließen, nach Italien zurückzukehren, was dann nach ihrem Abschluss der Oberstufenzeit auch tatsächlich und gänzlich wider ihren Willen der Fall ist. Sie empfindet diese Verhältnisse als höchst negativ und macht dafür insbesondere ihre Mutter verantwortlich. Mitverantwortlich dürfte zu dieser Zeit aber auch die Schweizer Migrationspolitik gewesen sein, nach der langfristige Aufenthaltsabsichten in der Schweiz gezielt verhindert und hingegen Rückkehr gefördert oder sogar erzwungen wurde. Außerdem waren die Arbeitsbedingungen und die Entlöhnungen der Arbeitsmigrantinnen und -migranten oft dürftig (vgl. Ausführungen unter 4.1.2), sodass sich Sabrinas Eltern möglicherweise auch gezwungen sahen, beide zu arbeiten und ihre Kinder durch eine Pflegefamilie respektive durch die jeweils älteren Schwestern betreuen zu lassen, während ja auch die verwandtschaftliche Unterstützung in der Kinderbetreuung durch die Migration fehlte.

In der Folge ist Sabrina in Grenzziehungsprozesse involviert, die in erster Linie von ihr ausgehen, indem sie sich von ihrer leiblichen Familie abgrenzt. Mit dieser Abgrenzung assoziiert sie nicht nur die negativen Erfahrungen aus ihrer Kindheit, sondern auch den tiefen Bildungsabschluss der Eltern, etwa die wenig ausgebildeten Lese- und Schreibkompetenzen ihrer Mutter, die engen, dörflichen Verhältnisse im italienischen Herkunftsort und insgesamt das ‹Italienische›, so wie sie es bis in ihr Jugendalter kennengelernt hat, sodass in diesem Fall also *sie* diejenige ist, die Abgrenzungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Bezüge herstellt. Dieses ‹Italienische› kontrastiert sie in ihren Zugehörigkeitsbezügen mit dem ‹Schweizerischen›, das mit der Pflegefamilie und ihrem Freundeskreis verbunden und von ihr insgesamt positiv konnotiert ist. Diese Abgrenzungen zwischen dem ‹Italienischen› und dem ‹Schweizerischen› überwindet sie aber im Zuge ihrer Bildung und ihres sozialen Aufstiegs mit einem ‹dritten› Zugehörigkeitsbezug, der sowohl ‹italienische› wie auch ‹schweizerische› Bezüge einschließt, sich durch Bildung, sozioökonomische Besserstellung und die zweite Einwanderungsgeneration in der urbanen Schweiz auszeichnet und aus Sabrinas Sicht von Wahlfreiheiten geprägt ist. Ähnlich also wie bei Lucas Benito und Sa-

lima Hamoudi finden auch im Verlauf von Sabrinas Lebensgeschichte Umdeutungen der Herkunftsbezüge statt, die zu neuen, gewissermaßen ‹dritten› Zugehörigkeitsbezügen jenseits bipolarer oder binationaler Zugehörigkeitsordnungen führen (vgl. auch unter 8.2).

Diese Bewegungen in den Zugehörigkeitsbezügen in Sabrina Monti Giordanos Lebensgeschichte finden im Kontext eines gesellschaftlich geführten Diskurses statt, der sich ebenfalls verändert: Zur Zeit von Sabrinas Kindheit gibt es einen ‹Italiener›-feindlichen und allgemein ‹Ausländer›-feindlichen Diskurs, der sich auf die ‹Arbeitsmigration› bezieht (vgl. unter 4.1.2) und von dem Sabrina betroffen sein könnte. Wie sehr sie damit adressiert wurde, bleibt in ihrer Erzählung offen, gleichzeitig ist aber offensichtlich, dass sie dafür wenig empfänglich gewesen ist, da sie sich zu der Zeit ohnehin nicht mit dem ‹Italienischen› identifizieren wollte. Möglicherweise wurde ihre eigene Abgrenzung von ihrer Familie und vom ‹Italienischen› von diesem Diskurs sogar noch unterstützt. Dieser ‹Italiener›-feindliche Diskurs wandelt sich im Verlauf von Sabrinas Lebensgeschichte zu einem Diskurs, in dem ‹die Italiener› als besonders sympathische Gruppe von Zugewanderten gelten (vgl. unter 4.1.3), sodass die Bildung des ‹dritten› Zugehörigkeitsbezugs, in dem sie ‹Italienisches› und ‹Schweizerisches› integriert, also kaum von gesellschaftlich-großflächigen und negativen Fremdzuschreibungen geprägt worden sein dürfte. Möglicherweise fand auch hier eher eine unterstützende Wirkung durch diesen gesellschaftlichen Diskurs statt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 6: Außerberufliche Erfahrungen bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Salima Hamoudi	**Sabrina Monti Giordano**
Zugehörigkeitsbezüge	
– sehr positive Beziehung zur Kernfamilie, insbesondere zum Vater, und Verstärkung dieser Beziehung durch die Konversion und die Heirat mit einem muslimischen Mann aus Algerien – nach der Konversion wachsender Freundeskreis unter Musliminnen	– sehr negative Beziehung zur ‹italienischen› Kernfamilie, insbesondere zur Mutter, und zunehmende Distanzierung – positive Beziehung zur ‹Schweizer› Pflegefamilie – als Erwachsene und nach dem sozialen Aufstieg neue (‹dritte›) Zugehörigkeitsbezüge
Außerberuflich erlebte Grenzziehungsdynamik	
Nach der Konversion Abgrenzungsprozesse aufgrund des muslimischen Glaubens und dem Tragen eines Kopftuchs – im Erwachsenenalter – auf der Basis einer relativ selbständigen Entscheidung	Abgrenzungsprozesse von der Familie – durch eigenes aktives Handeln
– im Kontext eines Diskurses, der zur Zeit von Salimas Konversion und danach anti-islamisch geführt wird	– im Kontext eines Diskurses, der zur Zeit von Sabrinas Aufwachsen stark gegen Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus Italien gerichtet ist, sich dann aber zu einem positiven Diskurs über ‹Italiener› wandelt
Dimensionen der Grenzziehung	
Hauptsächliche Dimension der Religion (explizit dem Islam) in Verbindung mit dem Geschlecht (wegen des Kopftuch Tragens), damit verbunden zum Teil auch die ‹Arbeitsmigration›, also die Kombination von sozialer Klasse und Migration	Eigene Abgrenzung von der Familie unter Verweis auf die soziale ‹Arbeiterklasse› und ‹Italien›

7.6.2 Außerberufliche Umgangsweisen

Bei *Salima Hamoudi* zeigen sich vor allem zwei unterschiedliche außerberufliche Umgangsweisen mit den Grenzziehungsprozessen, die sie als Muslimin erlebt:

Erstens ist es ein ‹Belassen›, also ein *sich Fügen* in Zugehörigkeitsordnungen, die durch ihre Konversion für sie entstehen und die in der Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibungen verstärkt werden. Dieses ‹sich Fügen› unter-

scheidet sich dabei von jenem bei Tom Branković, was vor allem dann deutlich wird, wenn die beiden Lebensgeschichten unter der Perspektive der von Schütze (1981; 1984) vorgeschlagenen ‹Prozessstrukturen› gelesen werden (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1.2): Bei Salima Hamoudi handelt es sich um eine Lebensgeschichte, die sich fast vollständig im Sinn des von Schütze beschriebenen ‹institutionellen Ablaufmusters› präsentiert, indem sie sehr stark an den Erwartungen der Familie – insbesondere des Vaters – und der Religionsgemeinschaft orientiert ist. In diesen Zusammenhängen ist das ‹sich Fügen› ein eigentliches ‹sich *Ein*fügen›, also ein Belassen von Grenzen mit einem aktiven Anteil, indem die Selbstzuschreibung als Muslimin durchaus gewollt und die negative Fremdzuschreibung dabei in Kauf genommen wird. Im Kontrast dazu handelt es sich bei Tom Branković in seiner ersten Lebensphase um Momente der von Schütze beschriebenen ‹Verlaufskurve›, also um Prozesse, in denen das aktiv Handelnde angesichts des abwertenden sozialen Ausschlusses unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft verunmöglicht erscheint und sein Erleben deshalb von reaktivem ‹Erleiden› dominiert wird. Die Umgangsweise des ‹sich Fügens› stellt in Tom Brankovićs Fall also eher ein reaktives Erleiden, in Salima Hamoudis Fall hingegen eher ein aktives Handeln dar. Beide Varianten werden in Wimmers Aufstellung (vgl. unter 3.3) nicht aufgeführt und im Zuge der vorliegenden Erkenntnisse als Ergänzung vorgeschlagen (vgl. auch Ausführungen dazu unter 8.2).

Zweitens finden auch bei Salima Hamoudi – wie bei Lucas Benito, Tom Branković und Sabrina Monti Giordano – im Zuge ihrer Bildung Umdeutungsprozesse ihrer Herkunftsbezüge statt, die sich bei ihr vor allem auf ihr Islamverständnis beziehen und die etwa zur Folge haben, dass sie sich einer Gemeinschaft von Musliminnen zugehörig fühlt, die über die algerischen Bezüge hinausgeht und Mitglieder aller natio-ethno-kulturellen Bezüge einschließt, auch schweizerische. In dieser Gemeinschaft werden hohe moralische Ansprüche gepflegt, die auch als Merkmal von Höherwertigkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Mainstream gesehen werden können, sodass diese Umgangsweise mit Wimmer (2013; vgl. auch unter 3.3) auch als eine hierarchische Veränderung von Grenzen durch *normative Umkehrung* gelesen werden können. Die Grenzlinie, die damit bearbeitet wird, ist nicht – wie bei Lucas Benito und auch Tom Branković – diejenige entlang der Unterscheidung ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund›, sondern entlang der Unterscheidung ‹muslimisch› und ‹nicht-muslimisch›.

Bei *Sabrina Monti Giordano* gestalten sich die außerberuflichen Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit gänzlich anders. Sie ist – wie oben erwähnt – im Zuge ihres sozialen Aufstiegs und ihrer erarbeiteten Unabhängigkeit

selbst aktiv handelnd daran beteiligt, sich ihre Zugehörigkeiten zu gestalten und vergleichsweise wenig mit Fremdzuschreibungen und damit verbundenen Grenzziehungsprozessen konfrontiert.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 7: Außerberufliche Umgangsweisen bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Salima Hamoudi	**Sabrina Monti Giordano**
Außerberufliche Umgangsweisen	
Begrenzungserfahrungen belassen – sich einfügen in die Erwartungen der Familie und der Religionsgemeinschaft **Grenzen verändern durch normative Umkehrung** – durch das Hochhalten moralischer Werte im Rahmen der muslimischen Gemeinschaft	**Selbstbestimmte Zugehörigkeit im Zuge von sozialem Aufstieg**
Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Annäherung über den muslimischen Glauben	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung
Insgesamt Umgangsweisen, die an familiären und religiösen Erwartungen orientiert sind	Insgesamt Umgangsweisen, bei denen Zugehörigkeiten aktiv handelnd gestaltet werden

7.6.3 Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrerin

Salima Hamoudi macht als Lehrerin im Zusammenhang mit dem Tragen eines muslimischen Kopftuchs mehrfach die Erfahrung harter Begrenzung, zunächst bereits im Rahmen eines Praktikums während der Ausbildung, dann durch vergebliches Bewerben um eine Stelle an der öffentlichen Schule, einem anschließenden Ausbeutungsverhältnis an einer Privatschule und schließlich der Anstellung an einer öffentlichen Schule mit der Auflage, das Kopftuch während der Unterrichtszeit abzulegen. Dabei scheinen sich ihre Vorgesetzten an den öffentlichen Schulen dem öffentlich geführten islamfeindlichen Diskurs zu unterwerfen, denn es sind Befürchtungen vor schlechter Presse und Reputation, die bei den Entscheidungen im Vordergrund stehen und nicht etwa inhaltliche Argumente wie religiöse Beeinflussung oder potenzielle Verletzung religiöser Ge-

fühle bei Schülerinnen und Schülern, wie sie als Hauptbegründungen in einem ähnlich gelagerten Bundesgerichtsfall angeführt werden (vgl. unter 5.1.2).[98]

Angesichts dieser Erfahrung harter Begrenzung sucht sich Salima Hamoudi – ähnlich wie Lucas Benito – mit einem städtischen Einwanderungsquartier ein soziales Umfeld, zu dem sie mit ihrem eigenen Erfahrungshintergrund ‹passt› und in dem sie sich ihre Akzeptanz als begünstigt erhofft, was sich in ihrem Verhältnis zu den Familien ihrer Klasse auch zu bestätigen scheint. Allerdings erlebt sie in ihrem Kollegium auch kritische Abgrenzung ihr gegenüber und dies erneut wegen ihrer religiösen Überzeugung. Es ist also durchwegs die Unterscheidungslinie zwischen muslimisch und nicht-muslimisch, die für Salima Hamoudi in ihrer Rolle als Lehrerin eine bedeutsame Rolle spielt.

Im Gegensatz dazu erlebt *Sabrina Monti Giordano* als Lehrerin kaum Begrenzungen aufgrund natio-ethno-kultureller Zuschreibungen. Sie hat sich mit ihrem Weggang aus Italien, ihrem sozialen Aufstieg, dem Erlangen finanzieller Unabhängigkeit und ihrer selbstbestimmten Zugehörigkeit als ‹Schweizer Seconda› – die zu dieser Zeit durchaus auch gesellschaftliche Anerkennung genießt – eine soziale Position erarbeitet, aus der heraus sie als Lehrerin nicht mit Begrenzungen oder Anpassungsforderungen rechnen muss. Entsprechend stellt ihre Wahl von Arbeitsorten in zwei städtischen Einwanderungsquartieren für sie – im Unterschied zu Lucas Benito und Salima Hamoudi – keine Negativwahl dar, in der sie sich Akzeptanz erhofft, sondern vielmehr – ähnlich ebenfalls wie bei Lucas Benito und Salima Hamoudi – eine Positivwahl im Sinn eines Aufsuchens eines Umfelds, das ihr aus ihrer Kindheit vertraut ist und mit dem sie sich identifiziert. Diese Vertrautheit und Identifikation bezieht sie dabei allerdings stark auf die ‹alte Zuwanderung› aus Italien, Spanien oder Portugal und nicht auf die ‹neue Zuwanderung›, etwa aus Nordafrika und mit muslimischem Glauben. Im Verlauf ihres Berufslebens erlebt sie einen Wechsel in ein soziales Umfeld, das von der genannten ‹neuen Zuwanderung› geprägt ist, dem sie sich bedeutend weniger nah fühlt und von dem sie sich auch unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle und religiöse Dimensionen der Grenzziehung abgrenzt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

---

98 Es kann nicht ganz ausgeschlossen werden, dass eine solche inhaltliche Diskussion zwischen den Vorgesetzten und Salima Hamoudi stattgefunden hat. Sicher ist aber, dass in Salima Hamoudis Wahrnehmung die Befürchtungen der Vorgesetzten um schlechte Presse und Reputation im Vordergrund standen.

Tabelle 8: Erfahrungen als Lehrerin bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Salima Hamoudi	**Sabrina Monti Giordano**
Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrerin	
Harte Begrenzungserfahrungen aufgrund des muslimischen Kopftuchs – trotz Suchen eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Kaum eigene Begrenzungserfahrungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen

7.6.4 Umgangsweisen als Lehrerin

Salima Hamoudi geht in zweifacher Weise mit den erwähnten Begrenzungserfahrungen als Lehrerin um:

Erstens folgt sie einer *selektiven Assimilation* (Wimmer, 2013, S. 30-31, vgl. auch unter 3.3), indem sie das Kopftuch während des Unterrichtens ablegt und damit das Zugehörigkeitskriterium, wie es durch ihre Vorgesetzten definiert wird, erfüllt. Auch hier zeigt sich – ähnlich wie bei Tom Branković (vgl. unter 7.3.2) – dass das Assimilieren eine Strategie darstellt, mit der eine vorgängige Ausgrenzung rückgängig gemacht werden soll, indem die Grenzlinie, die durch die Ausgrenzung gebildet wurde, überschritten wird, in diesem Fall durch das Erfüllen eines Zugehörigkeitskriteriums. Dabei wird auch hier deutlich, dass diese Strategie mit der Strategie der Grenzverschiebung im Sinn einer *Expansion* eng verbunden ist: Indem Salima Hamoudi die Grenze ‹überschreitet› und die Anstellung also bekommt, fordert sie die Ausgrenzenden auch heraus, ihre Kategorie zu expandieren und sie also als Lehrerin und gleichzeitige Muslimin anzuerkennen. Sie erlebt allerdings, dass ihr diese Anerkennung durch einige ihrer Kolleginnen und Kollegen versagt bleibt.

Zweitens folgt sie auch hier der Strategie, die Hierarchie durch *normative Umkehrung* zu verändern: Salima Hamoudi kritisiert ihrerseits ihre Kolleginnen und Kollegen in ihrem Umgang mit zugewanderten Familien und betont, dass es ihr – im Gegensatz zu ihnen – besonders wichtig sei, diese Familien aus ihrem eigenen Erleben heraus zu verstehen und sie nicht zu stereotypisieren. Auf diese Weise hebt sie ihre eigene Umgangsweise im Vergleich als höherwertig heraus.

Sabrina Monti Giordano hingegen erlebt offenbar keine lebensgeschichtlich relevanten Begrenzungen aufgrund natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in ihrem Berufsleben, grenzt sich aber ihrerseits – wie oben erwähnt – von der ‹neuen Zuwanderung› ab.

Wie schon bei Lucas Benito und Tom Branković zeigt sich auch bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano eine auffallende Logik im *Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen* im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit:

Salima Hamoudi ist es ein besonderes Anliegen, zuvorkommend mit zugewanderten Familien umzugehen und dabei auch ihren eigenen Erfahrungshintergrund einbringen zu können, sodass sie mit großer Selbstverständlichkeit ihre Französisch-, Englisch- und Spanischkenntnisse einbringt, wenn es der Wertschätzung und Verständigung dient.

Auch *Sabrina Monti Giordano* bringt ihre Italienischkenntnisse ein, ist die italienische Sprache doch durch ihre Selbstpositionierung als ‹Schweizer Seconda› ein selbstverständlicher Teil von ihr geworden. Auch ihre Schülerinnen und Schüler, die mit einer weiteren Sprache aufwachsen, ermutigt sie, diese Sprachen zu pflegen und sie etwa im Rahmen der ‹Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur› zu vertiefen.

Beide haben also – ebenso wie Lucas Benito – keinen Grund, ihre Sprachkenntnisse zu verbergen, dies im Unterschied zu Tom Branković, der die Berührung mit migrationsbezogenen Themen einschließlich der damit zusammenhängenden Sprachen meidet, um seine Position nicht zu gefährden.

In der Folge stellt sich nun die Frage, welche pädagogischen Zielsetzungen Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano für ihre Schülerinnen und Schüler betonen, wenn es darum geht, mit sozialen Grenzziehungsprozessen umgehen zu lernen:

Salima Hamoudis Ausführungen zu diesem Thema sind nur mit Vorbehalt analysier- und vergleichbar, da ihre Ausführungen im Interview einerseits kaum mit konkreten Episoden belegt werden und deshalb lediglich als Absichtserklärungen verstanden werden können und andererseits, weil sie mit Kindergartenkindern arbeitet und diese eine andere Anspruchsgruppe darstellen als Primarschulkinder. Immerhin zeigt sich in ihren Ausführungen aber eine starke Betonung der Gleichbehandlung, die sie den Kindern vorleben möchte, da sie davon überzeugt ist, dass sie durch Nachahmung lernen können und sollen, einander als Gleichwertige ungeachtet ihrer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten zu begegnen. Ähnlich wie bei Lucas Benito sollen die Kinder also lernen, die *Hierarchien durch Gleichstellung zu verändern* (vgl. unter 7.3.4) respektive die Hierarchien gar nicht erst entstehen zu lassen. Wie bei Lucas Benito und auch Tom Branković zeigt sich damit auch bei Salima Hamoudi eine Bewusstheit zur Problematik von Grenzziehungsprozessen mit ihren auf- und abwertenden Auswir-

kungen und entsprechende Versuche, dieser Problematik im Rahmen der pädagogischen Orientierung entgegenzuwirken.

Für *Sabrina Monti Giordano* hingegen steht etwas Anderes im Vordergrund: Sie möchte ihren Schülerinnen und Schülern in erster Linie ermöglichen, schulisch erfolgreich zu sein und berufliche Perspektiven zu entwickeln, damit sie später einmal – wie sie selbst – in der Lage sind zu wählen, wie sie ihr Leben gestalten möchten. Zu diesem Zweck kann es gemäß Sabrina Monti Giordano auch nützlich oder notwendig sein, Herkunftsbezogenes zu ‹überwinden› und sich an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen. In diesem Sinn möchte sie ihren Schülerinnen und Schülern also beibringen, ihre Position durch *Assimilation* zu verändern, insbesondere denjenigen der ‹neuen Zuwanderung›, deren Herkunftsbezüge sie mehrheitlich als problematisch betrachtet und von denen sie sich selbst in ihrer Position als sozial Aufgestiegene und Zugehörige der ‹alten Zuwanderung› abgrenzt.

Schließlich stellt sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive (vgl. unter 5.2) die Frage, inwiefern Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano mit Widersprüchlichkeiten umgehen, die daraus entstehen können, dass Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Gleichheit im Sinn gleichberechtigter Ansprüche wie auch in ihrer Ungleichheit im Sinn ihrer Besonderheit und Individualität anerkannt werden können oder sollen.

Salima Hamoudi setzt den Akzent auf das Betonen der Gleichheit in der Absicht, damit potenzieller Ausgrenzung und Abwertung entgegenzuwirken. Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zu Tom Branković, der ebenfalls in erster Linie darum bemüht ist, Abwertung zu vermeiden und deshalb auf das Betonen von Besonderheiten eher verzichtet. Bei beiden stehen diese Umgangsweisen im Zusammenhang mit selbst erlebten ausgrenzenden und abwertenden Grenzziehungsprozessen.

Im Kontrast dazu steht Sabrina Monti Giordanos Betonung, dass Gleichheit für die Schülerinnen und Schüler der ‹neuen Zuwanderung› vor allem dadurch erlangt werden kann, dass sie schulische Leistungen erbringen und lernen, sich an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen. Dieser Akzent hat zur Folge, dass die herkunftsbezogenen Besonderheiten weniger Beachtung finden oder sogar Gefahr laufen aberkannt zu werden.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 9: Umgangsweisen als Lehrerin bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

<table>
<tr><th>Salima Hamoudi</th><th>Sabrina Monti Giordano</th></tr>
<tr><td colspan="2" align="center">Umgangsweisen als Lehrerin</td></tr>
<tr><td>Migrationsbezüge suchen
– Wahl eines Arbeitsorts mit vielen Eingewanderten und ähnlichen sozio-ökonomischen Verhältnissen wie die der eigenen Eltern</td><td>Migrationsbezüge der ‹alten Einwanderung› suchen
– Wahl des vertrauten Umfelds der ‹alten Zuwanderung›</td></tr>
<tr><td>Grenzen überschreiten durch selektive Assimilation
Grenzen verschieben durch Expansion
– Kopftuch ablegen während des Unterrichtens
Hierarchie verändern durch normative Umkehrung
– eigene Abgrenzung dem Kollegium gegenüber und Betonen eines höherwertigen Umgangs mit zugewanderten Familien</td><td>Eigene Abgrenzung gegen ‹neue Zuwanderung›</td></tr>
<tr><td colspan="2" align="center">Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen</td></tr>
<tr><td>Migrationsbezogene Sprachen einbringen
– in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens</td><td>Migrationsbezogene Sprachen einbringen
– in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens</td></tr>
<tr><td colspan="2" align="center">Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler</td></tr>
<tr><td>Hierarchie verändern durch Gleichstellung
– lernen, sich als Gleichwertige ungeachtet natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten zu begegnen</td><td>Position verändern durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation
– lernen, schulisch erfolgreich zu sein und berufliche Perspektiven zu entwickeln
– zu diesem Zweck Herkunftsbezogenes ‹überwinden› und sich an die Mehrheitsgesellschaft anpassen</td></tr>
<tr><td colspan="2" align="center">Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit</td></tr>
<tr><td>– Betonen der Gleichheit, um potenzieller Abwertung entgegenzuwirken</td><td>– Betonen, dass Gleichheit durch Leistung und Assimilation erlangt werden kann, dadurch in der Tendenz ein Aberkennen von Besonderheit</td></tr>
</table>

7.7 ALLE VIER FÄLLE IM TABELLARISCHEN ÜBERBLICK

In einer zuspitzenden Darstellung lassen sich die Kontraste zwischen den vier Fällen folgendermaßen zusammenfassen:

Tabelle 10: Überblick über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Lucas Benito, Tom Branković, Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Lucas Benito	**Tom Branković**	**Salima Hamoudi**	**Sabrina Monti Giordano**
Außerberuflich erlebte Grenzziehungsdynamik			
Erfahrungen mit eher schwach wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich gestalten lassen	Erfahrungen mit stark wirksamen und abwertenden Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – in der Kindheit	Erfahrungen mit stark wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – im Erwachsenenalter	Eigene Abgrenzung / Distanzierung von der Familie
Dimensionen der Grenzziehung			
‹Arbeitsmigration›, also soziale Klasse und Migration	‹Arbeitsmigration›, also soziale Klasse und Migration, mit gezieltem ‹Jugoslawien›-Bezug	Islam und weibliches Geschlecht, zum Teil in Verbindung mit der ‹Arbeitsmigration›, also sozialer Klasse und Migration	Eigene Abgrenzung von der Familie unter Verweis auf die ‹Arbeiterklasse› und ‹Italien›
Außerberufliche Umgangsweisen			
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung – Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte	– sich fügen und Begrenzungen erleiden – Grenzen überschreiten durch Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion – Grenzen entkräften durch Individualisierung – Grenzen entkräften durch Verweis auf die gemeinsame Biologie aller Menschen	– sich fügen und Begrenzungen belassen – Grenzen verändern durch normative Umkehrung	– Selbstbestimmte Zugehörigkeit im Zuge von sozialem Aufstieg
Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Relativierung der Herkunftsbezüge als Resultat von Zuschreibungsprozessen	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Annäherung über den muslimischen Glauben	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung
‹Dritter Bezug› zu anderen in die Schweiz Migrierten, v.a. der ‹zweiten Generation›	Vereinzelung / Individualisierung	‹Dritter Bezug› zu anderen Musliminnen in der Schweiz	‹Dritter Bezug› zu den ‹Secondos› und ‹Secondas› in der Schweiz
Insgesamt Umgangsweisen, mit denen gestaltend auf Grenzen eingewirkt wird	Insgesamt Umgangsweisen, mit denen versucht wird, mit der Undurchlässigkeit der Grenzen zurechtzukommen	Insgesamt Umgangsweisen, die an familiären und religiösen Erwartungen orientiert sind	Insgesamt Umgangsweisen, bei denen Zugehörigkeiten aktiv handelnd gestaltet werden

<table>
<tr><th colspan="4">Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrperson</th></tr>
<tr><td>Erleben eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier</td><td>Erleben einer zwar relativ gesicherten sozialen Position als Lehrer, aber dennoch stetiges Achten, die Position zu erhalten und deshalb auch migrationsbezogene Themen zu vermeiden</td><td>Harte Begrenzungserfahrungen aufgrund des muslimischen Kopftuchs
– trotz Suchen eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier</td><td>Kaum eigene Begrenzungserfahrungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen</td></tr>
<tr><th colspan="4">Umgangsweisen als Lehrperson</th></tr>
<tr><td>Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen
– im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme
– im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit</td><td>Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge meiden</td><td>Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen
– im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme
– im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit</td><td>Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge zur ‹alten Einwanderung› suchen
– im Sinn einer Positivwahl: Vertrautheit mit der ‹alten Einwanderung›</td></tr>
<tr><td>– Hierarchie verändern durch Gleichstellung
– Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte</td><td>– Grenzen entkräften durch Individualisierung
– Bestreben, die soziale Position nicht zu gefährden</td><td>– Grenzen überschreiten durch selektive Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion
– Hierarchie verändern durch normative Umkehrung</td><td>– eigene Abgrenzung gegen die ‹neue Zuwanderung›</td></tr>
<tr><th colspan="4">Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen</th></tr>
<tr><td>Migrationsbezogene Sprachen einbringen und einbeziehen
– in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens
– im Unterricht als Ressourcen beim Sprachenlernen</td><td>Migrationsbezogene Sprachen meiden</td><td>Migrationsbezogene Sprachen einbringen
– in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens
– (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar)</td><td>Migrationsbezogene Sprachen einbringen
– in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens
– (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar)</td></tr>
<tr><th colspan="4">Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler</th></tr>
<tr><td>– Hierarchie verändern durch Gleichstellung
– Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte</td><td>– niemanden ausgrenzen oder abwerten</td><td>– Hierarchie verändern durch Gleichstellung</td><td>– Position verändern durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation</td></tr>
<tr><th colspan="4">Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit</th></tr>
<tr><td>– Betonen von Besonderheit
– dabei Vermeiden von Stereotypisierungen</td><td>– Vermeiden der Betonung von Besonderheit, insbesondere, wenn sie ausgrenzende Wirkung zur Folge haben kann</td><td>– Betonen der Gleichheit, um potenzieller Abwertung entgegenzuwirken</td><td>– Betonen, dass Gleichheit durch Leistung und Assimilation angestrebt werden kann, dadurch in der Tendenz ein Aberkennen von Besonderheit</td></tr>
</table>

8. Idealtypen- und Thesenbildung

Dem methodischen Vorgehen entsprechend (vgl. unter 6.2) werden im Folgenden zunächst die Idealtypen gebildet und danach weitere Erkenntnisse in Form theoriebildender Thesen festgehalten. Abschließend wird im Sinn eines Ausblicks auf diejenigen Aspekte hingewiesen, die in der vorliegenden Untersuchung erst konturiert, aber noch nicht ausdifferenziert werden konnten und ein entsprechendes Forschungsdesiderat darstellen.

8.1 IDEALTYPENBILDUNG

Während im vorangegangenen Kapitel vier Fälle rekonstruierend dargelegt wurden, die sich *maximal* kontrastierend zueinander verhalten, gilt es nun, diese Fälle noch einmal in *minimal* kontrastierende Relationen zu weiteren Fällen zu setzen, um schließlich durch Zuspitzung und Abstrahierung zur Bildung von Idealtypen zu gelangen.

8.1.1 Idealtypus A: ‹Werben um Wertschätzung für alle›

Die Grundstruktur des Falls ‹Lucas Benito› findet sich in zwei weiteren Fällen wieder, die ebenfalls an einem ‹Werben um Wertschätzung für alle› orientiert sind:

Stefan Marković erlebt – ähnlich wie Lucas Benito – Grenzziehungsprozesse, die zum Teil wenig greifbar, aber für ihn dennoch gut spürbar sind. Auch bei ihm beziehen sie sich auf die ‹Arbeitsmigration›[99], also auf die Verwobenheit

99 Mit der ‹Arbeitsmigration› ist nicht etwa die Migration Hochqualifizierter gemeint, bei der oft von ‹Expatriates› gesprochen wird, sondern gewissermaßen umgekehrt die

von sozioökonomischen Verhältnissen und dem Umstand eines ‹Migrationshintergrunds›. Obwohl Stefan Marković mütterlicherseits Bezüge zu Italien und väterlicherseits zu Kroatien hat, ist es sein serbisch klingender Nachname, der ihm am meisten Bemerkungen einbringt, die seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Frage stellen. Solche Infragestellungen erlebt er bereits als Kind in Form scheinbar harmloser und beiläufiger Kommentare anderer Kinder oder Lehrpersonen, später insbesondere bei der Wohnungs- und Stellensuche, etwa als er auf eine Bewerbung bei einer Bank eine Absage mit der Begründung erhält, sein Name klinge zu wenig schweizerisch. Ähnlich wie Lucas Benito reagiert er darauf mit einem sanften Handeln, mit dem er sich den Begrenzungen weder unterwirft, noch sich ihnen konfrontativ entgegenstellt. Auch er wendet dabei eine Strategie an, Hierarchien durch das Betonen von Gleichheit zu verändern, respektive sich den begrenzenden Ungleichheiten – wie erwähnt – nicht zu unterwerfen und sich stattdessen in seinen vielfältigen natio-ethno-kulturellen Bezügen zu positionieren. In seinen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer zeigen sich ebenfalls deutliche Parallelen zu denjenigen von Lucas Benito, indem auch er sich dabei proaktiv und wertschätzend auf die Herkunftsbezüge seiner Schülerinnen und Schüler ‹mit Migrationshintergrund› einlässt, dabei auch seine eigenen einbringt, Elterngespräche auch auf Italienisch oder Serbokroatisch führt oder sich als Übersetzer für Elterngespräche bei seinen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stellt. Allerdings ist die Strategie, Grenzen durch Verweis auf höhere Werte zu entkräften, bei Stefan Marković nur im Ansatz vorhanden, sodass auf diesen Aspekt in der idealtypischen Beschreibung verzichtet wird.

Ivana Marić Kovacević hat eine Lebensgeschichte, die hier als interessanter Kontrast dienen kann, da sie als junge Erwachsene und als bereits ausgebildete Lehrerin aus Kroatien in die Schweiz migriert ist. Obwohl sich diese Geschichte in vielem von Lucas Benitos und Stefan Markovićs Geschichten unterscheidet, zeigt sich darin dennoch der sinnhafte Zusammenhang relativ subtil wirkender Ausgrenzungserfahrungen, einem sanft handelnden, gewinnenden Werben um Anerkennung und einer pädagogischen Orientierung als Lehrerin, bei der die Wertschätzung und Anerkennung von Schülerinnen und Schülern ‹mit Migrationshintergrund›, insgesamt aber das Werben um Wertschätzung für alle – ‹mit› oder ‹ohne Migrationshintergrund› – einen hohen Stellenwert einnimmt.

Migration wenig Qualifizierter, die als Migrierte in der Schweiz typischerweise einen tiefen sozioökonomischen Status haben (vgl. unter 4.2).

Der *Idealtypus A* ist also davon gekennzeichnet, in Grenzziehungsdynamiken unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen involviert zu sein, die latent oder potenziell vorhanden, eher subtil wirksam, in dieser Form spürbar und prägend, gleichzeitig aber auch gestaltbar sind. Darauf wird mit einem gestaltenden aktiven Handeln reagiert, mit dem versucht wird, potenziellen oder real erlebten Abwertungen oder Ausgrenzungen entgegenzuwirken, dabei Ungleichheiten auszubalancieren und also Gleichheit anzustreben. Zu diesem Zweck wird ein bewusst wertschätzender Umgang mit Migrationsgeschichten oder herkunftsbezogenen Besonderheiten gepflegt.

Typischerweise steht dabei die Unterscheidungsdimension eines ‹Migrationshintergrunds› in Verbindung mit der ‹Arbeitsmigration› im Vordergrund, sodass darin natio-ethno-kulturelle mit sozioökonomischen Dimensionen eng verwoben sind. Während diese Unterscheidungsdimension im Sinn einer Fremdzuschreibung bedeutsam ist, spielt sie auch als Selbstzuschreibung eine Rolle, indem Beziehungsnetze gebildet und gepflegt werden, die darauf basieren, die Gemeinsamkeit eines solchen ‹Migrationshintergrunds› zu teilen, also die Gemeinsamkeit, Nachkommen von ‹Arbeitsmigrantinnen und -migranten› zu sein und als solche in der Schweiz zu leben. Diese Selbstzuschreibung besteht dabei nicht unabhängig von der Fremdzuschreibung, sondern kann auch als Reaktion darauf gesehen werden, indem nicht nur die Nachkommenschaft von ‹Arbeitsmigrantinnen und -migranten› geteilt wird, sondern mitunter auch die Erfahrung mehr oder weniger subtiler Ausgrenzung.

Die Unterscheidungsdimension der ‹Arbeitsmigration› spielt im Zuge des Erwachsenwerdens, der Bildung und des sozialen Aufstiegs – der durch die Ausbildung zur Lehrperson verwirklicht wird – erneut eine bedeutsame Rolle, indem in diesen Zusammenhängen Umdeutungsprozesse der Herkunftsbezüge stattfinden. Diese Umdeutungsprozesse beinhalten sowohl Distanzierungen wie auch Aufwertungen. Distanzierungen entstehen etwa durch ein kritisches Hinterfragen elterlicher Lebensweisen oder politischer Verhältnisse in den Herkunftsländern, Aufwertungen etwa durch die Beschäftigung mit herkunftsbezogener Literatur oder Musik. Damit einher geht auch das Pflegen der herkunftsbezogenen Sprachkenntnisse, wobei Wert darauf gelegt wird, dass sie eher ohne Dialekt, also im Sinn einer ‹gehobenen› Variante gesprochen werden.

Für die Berufsausübung als Lehrperson wird bei diesem Typus bewusst ein Umfeld gesucht, in dem vielfältige natio-ethno-kulturelle Bezüge zum Alltag gehören, dies sowohl im Sinn einer Negativ- wie auch einer Positivwahl: Die Negativwahl besteht darin, in einem solchen Umfeld nicht zu sehr um die eigene Akzeptanz fürchten zu müssen, die Positivwahl darin, mit einem solchen Umfeld

vertraut zu sein und die eigenen migrationsbezogenen Erfahrungen und Kenntnisse einbringen zu können.

Dabei wird auch gegenüber dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern die außerberuflich bewährte Strategie angewendet, abwertenden oder ausgrenzenden Tendenzen durch einen bewusst wertschätzenden Umgang mit herkunftsbezogenen Besonderheiten entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck werden solche Besonderheiten herausgehoben und zum Thema gemacht. Diese Haltung zeigt sich insbesondere am Umgang mit Sprachen, indem migrationsbezogene Sprachkenntnisse proaktiv eingebracht werden, etwa im Rahmen von Elterngesprächen. Auch im Unterricht finden migrationsbedingte Sprachkenntnisse Beachtung, indem die Absicht verfolgt wird, sie als Ressourcen zu betrachten und sie in sprachliche Auseinandersetzungen und Lernprozesse einzubeziehen.

Insgesamt werden die selbst entwickelten Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Folie verwendet für die Vorstellungen darüber, was die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich lernen sollen: Auch sie sollen lernen, Negativwertungen oder Stereotypisierungen zu hinterfragen und sich in gegenseitigem Respekt üben, wobei insbesondere diejenigen ‹mit Migrationshintergrund› auch dazu aufgefordert werden, sich diesen Respekt mit einem ‹anständigen› und auch ihrerseits respektvollen Verhalten zu ‹verdienen›, sich also in der für diesen Typus bewährten Manier zu potenziellen Begrenzungen nicht konfrontativ, sondern vielmehr sanft handelnd, mitunter auch respektvoll entgegenkommend zu verhalten. Letztlich wird bei diesem Idealtypus in vielfältiger Weise angestrebt, Wertschätzung für alle zu erreichen.

8.1.2 Idealtypus B: ‹Kampf gegen sozialen Ausschluss›

Die Grundstruktur des Falls ‹Tom Branković› kann mit dem Fall ‹Tim Jones› in minimal kontrastierende Relation gesetzt werden:

Tim Jones wächst in den Vereinigten Staaten auf und ist dort als Dunkelhäutiger in Zeiten der Bürgerrechtsbewegung der 1960er-Jahre einer latenten Bedrohungslage sowie rassistisch motivierten Angriffen und Herabwürdigungen ausgesetzt, die seine Lebensgeschichte maßgeblich prägen. Angesichts anhaltender Ausgrenzung und Bedrohung migriert er als junger Erwachsener in die Schweiz in der Hoffnung, in diesem sozialen Umfeld mehr Anerkennung zu finden, stößt aber erneut auf Diskriminierung und Missachtung, insbesondere im beruflichen Umfeld, sodass er trotz Qualifizierungen im wirtschaftlichen Sektor und wiederholter Anpassungen und Wechsel Schwierigkeiten hat, ausreichend Einkommen zu generieren. Aus diesem Grund absolviert er in seinen 50er-

Jahren noch eine Ausbildung zum Primarlehrer und unterrichtet zur Zeit des Interviews seit einem Jahr an einer öffentlichen Schule.

Obwohl sich diese Geschichte in vielem von derjenigen von Tom Branković unterscheidet, finden sich darin doch Parallelen in den Grundzügen der sinnhaften Zusammenhänge: Auch Tim Jones macht – wie Tom Branković – schon als Kind Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen, denen er relativ wehrlos gegenübersteht und für die er auch kaum sozialen Rückhalt erfährt. Sozialer Rückhalt wäre wohl durch eine Mitgliedschaft in verschiedenen Gruppierungen von ‹Schwarzen› möglich, allerdings erscheinen Tim Jones die darin vertretenen Haltungen problematisch, sodass er ihnen kritisch gegenüber steht und sich von ihnen distanziert. Entsprechend fühlt sich also auch Tim Jones in jungem Alter und als Einzelner einer Übermacht gegenüber, der nicht beizukommen ist, sodass das ‹Erleiden› der Situation Bestandteil seines Erlebens ausmacht. Außerdem zeigt sich darin ebenfalls eine Tendenz zur Vereinzelung und Individualisierung, indem auch Tim Jones seinen Weg zunehmend als Einzelner geht und sich durch diese Positionierung in eigenwilliger Weise den Begrenzungen und Missbilligungen, mit denen dunkelhäutige Kollektive adressiert werden, zu widersetzen versucht. Auch er entfernt sich außerdem nach Möglichkeit aus dem ausgrenzenden sozialen Umfeld und sucht gleichzeitig die intellektuelle Auseinandersetzung, mit der auch er eine Distanzierung und Relativierung vornimmt: Er distanziert sich aus dem direkten Geschehen, interessiert sich aber sehr dafür, die sozialen Mechanismen aus der Distanz zu beleuchten und relativiert diese Mechanismen auf der Basis systemtheoretischer Überlegungen. Diese systemtheoretischen Überlegungen überträgt er aus der Sicht als Lehrer auch auf das Schweizer Schulsystem und erklärt damit Phänomene der mangelnden Anerkennung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und Marginalisierung bei Schülerinnen und Schülern ebenso wie bei Lehrpersonen und dies bezogen auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen ebenso wie auf andere Dimensionen wie Geschlecht oder Behinderung. Auch bei Tim Jones lässt sich darin eine starke Orientierung erkennen, in der Rolle als Lehrer dem sozialen Ausschluss entgegenzuwirken.

Dem *Idealtypus B* liegen also Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit zugrunde, die unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen ausgrenzend, abwertend und in einer Weise einschneidend sind, dass sie die Lebensgeschichte maßgeblich prägen. Das Einschneidende und Prägende liegt etwa darin, dass sie als Kind und mit wenig sozialem Rückhalt gemacht werden und dass kaum gestaltend auf sie eingewirkt werden kann.

Typischerweise finden diese Ausgrenzungen und Abwertungen unter Verweis auf eine bestimmte natio-ethno-kulturelle Kategorie statt, die auch durch

den gesellschaftlichen Diskurs negativ gewertet und belastet wird, was wiederum mitunter eine ist, die mit dem sozioökonomischen Status eng verwoben ist, da es die kapitalschwächeren Gruppen sind, die im ausländerfeindlichen Diskurs oft besonders unter Beschuss stehen (vgl. Ausführungen dazu unter 4.1.3).

Die Umgangsweisen mit diesen Erfahrungen sind davon gekennzeichnet, in verschiedenster Weise mit der Undurchlässigkeit und Härte der erlebten Grenzen zurechtzukommen. Zunächst steht dabei das ‹reaktive Erleiden› im Vordergrund, da es für die betroffene Person zunächst keine andere Möglichkeit gibt als sich den sozialen Begrenzungen zu fügen. Dann wird aber auch versucht, Zugehörigkeit durch Assimilation, also durch ‹Überschreitung› der ausschließenden Grenzlinie zu erlangen, was gleichzeitig bedeutet, die Ausschließenden herauszufordern, ihre Grenzlinie zu verschieben, indem sie ihre Kategorie ‹öffnen› und also expansiver gestalten, was angesichts der Undurchlässigkeit der Grenzlinie und der relativ großen Machtunterschiede aber kaum geschieht, sodass dieser Versuch typischerweise unbefriedigend bleibt. In der Folge findet eine zunehmende Vereinzelung und Individualisierung statt. Auch diese Vereinzelung und Individualisierung bildet dabei eine Umgangsweise mit Zuschreibung und Ausgrenzung, indem angestrebt wird, Zuschreibungen, die an Kollektive adressiert werden, durch das Betonen von Anderssein und Individualität zu entkräften. Mitunter wird außerdem in ähnlicher Weise versucht, die Bedeutsamkeit solcher Zuschreibungen zu reduzieren, indem auf die gemeinsame Humanität oder Biologie aller Menschen verwiesen wird.

Auch bei diesem Typus finden im Zusammenhang mit dem Erwachsenwerden, der Bildung und dem sozialen Aufstieg Umdeutungsprozesse der Herkunftsbezüge statt. Diese Umdeutungsprozesse beinhalten sowohl eine Distanzierung wie auch eine Relativierung der Herkunftsbezüge, indem diese Bezüge kritisch hinterfragt und als Zuschreibungsprozesse relativiert werden. In diesem Sinn finden also intellektuelle Auseinandersetzungen mit sozialen Mechanismen statt, durch die soziale Ausschlussszenarien aus einer nüchtern-distanzierten Warte betrachtet und durchleuchtet werden können.

Für die Berufsausübung als Lehrperson wird typischerweise ein soziales Umfeld gewählt, in dem die Gefahr natio-ethno-kultureller Zuschreibungen vermindert ist, etwa indem ein soziales Umfeld gewählt wird, in dem Migrationsbezüge und ihre Thematisierung *nicht* zum Alltag gehören.

Beim Ausfüllen der Rolle als Lehrperson steht zunächst im Vordergrund, die relativ hohe soziale Position, die durch die berufliche Stellung erlangt wurde, nicht zu gefährden. Das Handeln ist deshalb davon geprägt, den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern gegenüber eine führende Rolle einzunehmen und dabei die Thematisierung eigener Migrationsbezüge und damit auch das

Einbringen migrationsbezogener Sprachkenntnisse zu vermeiden. Außerdem wird auch hier die außerberuflich relativ bewährte Strategie angewendet, sich unter Betonung von Individualität zu positionieren und damit die eigene Position zu stabilisieren, auch dem Kollegium gegenüber.

Gleichzeitig nimmt die Problematik sozialer Ausgrenzung in der pädagogischen Orientierung einen zentralen Stellenwert ein. Mit Vehemenz werden vor allem die Schülerinnen und Schüler in höheren sozialen Positionen heraus- und aufgefordert, niemanden ungerechtfertigt auszugrenzen oder abzuwerten. Entsprechend wird das Betonen von Besonderheiten, insbesondere von Besonderheiten, die ausgrenzende und abwertende Wirkung zur Folge haben können, vermieden. Insgesamt steht dieser Typus im Zeichen eines Kampfs gegen sozialen Ausschluss.

8.1.3 Idealtypus C: ‹Muslimisches Kopftuch als Stein des Anstoßes›

Der Fall ‹Salima Hamoudi› kann mit keinem weiteren Fall minimal kontrastiert werden, da die Verbindung von natio-ethno-kulturellen und religiös-muslimischen Dimensionen der Zuschreibung und Zugehörigkeit einen eigenen Typus darstellt und im Sample nur einmal vertreten ist.

Dieser *Idealtypus C* ist ähnlich wie der Typus B von Erfahrungen mit undurchlässigen und kaum gestaltbaren Grenzen gekennzeichnet, unterscheidet sich davon aber durch religiöse Bezüge sowie dadurch, dass die erlebte Grenzziehungsdynamik von einem stärkeren Handlungsmoment geprägt ist, da sie im Erwachsenenalter stattfindet und mit eigenen Entscheidungen verbunden ist.[100]

Diese Grenzziehungsdynamik wird hauptsächlich entlang der Unterscheidung zwischen ‹muslimisch› und ‹nicht-muslimisch› und am Merkmal des muslimischen Kopftuchs ausgetragen, ist aber gleichzeitig – da die Elterngeneration muslimische Herkunftsbezüge hat und aus wirtschaftlichen Gründen in die Schweiz migriert ist – mit der ‹Arbeitsmigration›, also der Verbindung von Migration und sozialer Klasse eng verwoben.

100 Damit soll nicht gesagt werden, religiöse Bezüge und Zugehörigkeiten wären immer eine Frage der Wahl und diese würde immer im Erwachsenenalter stattfinden. Denkbar wäre natürlich auch eine natio-ethno-kulturelle Grenzziehungsdynamik mit religiösen Bezügen im Kindesalter, sodass ein solcher Fall noch näher am Typus B gelagert wäre. Ein solcher Fall kommt im vorliegenden Sample allerdings nicht vor und kann hier deshalb nicht beschrieben werden.

Die Umgangsweisen sind dabei in zweifacher Hinsicht stark an familiären und religiösen Erwartungen orientiert: Zum einen werden Grenzen belassen und es findet ein ‹sich Fügen› statt, auch ein ‹sich *Ein*fügen› in Zugehörigkeitsordnungen, die durch das religiöse Bekenntnis entstehen und die in der Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibungen verstärkt werden. Dabei ist die Selbstzuschreibung als Muslimin durchaus gewollt, und negative Fremdzuschreibungen werden in Kauf genommen oder als Konsequenz ertragen. Zum anderen wird angestrebt, Grenzen durch normative Umkehrung zu verändern, indem gerade die religiöse Orientierung beinhaltet, sich an hohen moralischen Werten zu orientieren und sich auf diese Weise auch vom gesellschaftlichen Mainstream abzuheben.

Im Zuge des Erwachsenwerdens, der Bildung und des sozialen Aufstiegs finden auch bei diesem Typus Umdeutungsprozesse der Herkunftsbezüge statt: Muslimische Bezüge werden nicht mehr – wie bei der Elterngeneration – eng auf die familiäre Herkunft und die von dort bekannte religiöse Praxis beschränkt, sondern auf vielfältige natio-ethno-kulturelle Bezüge innerhalb einer muslimischen Gemeinschaft in der Schweiz ausgeweitet, wobei auch das Islamverständnis diskutiert und verändert wird. Auf diese Weise findet aber auch eine Annäherung an die natio-ethno-kulturellen Herkunftsbezüge der Elterngeneration statt, indem diese Herkunftsbezüge über die gemeinsame muslimische Orientierung gestärkt werden.

In der Berufsausübung als Lehrerin erlebt dieser Typus beim Tragen eines muslimischen Kopftuchs undurchlässige Grenzlinien und damit harte Begrenzung: An öffentlichen Schulen wird das Tragen eines solchen Kopftuchs nicht toleriert und dies in kategorischer Weise, also ohne Verhandlungsspielraum oder inhaltliche Auseinandersetzung.

Angesichts dieser Begrenzungen wird typischerweise ein Arbeitsort gewählt, an dem Migrationsbezüge und damit auch verschiedene religiöse Bezüge zum Alltag gehören, sodass einerseits – im Sinn einer Negativwahl – weniger um die eigene Akzeptanz gefürchtet werden muss und andererseits – im Sinn einer Positivwahl – größere Vertrautheit besteht und auch eigene migrationsbezogene Erfahrungen und Kenntnisse eingebracht werden können.

Als Umgangsweisen gibt es zunächst einzig die Möglichkeit, die Grenze zu überschreiten, um den Beruf in einer öffentlichen Schule überhaupt ausüben zu können, dies im Sinn einer selektiven Assimilation durch Ablegen des Kopftuchs während der Unterrichtszeit. Diese Grenzüberschreitung ist gleichzeitig eine Heraus- oder Aufforderung an die Ausgrenzenden, ihre Kategorie zu expandieren und Musliminnen als Lehrerinnen anzuerkennen. Dieser Aufforderung wird im Kollegium mitunter nicht nachgekommen, sodass auch hier Infragestellungen

und damit verbundene subtile Grenzziehungsprozesse entstehen. In Reaktion darauf wird typischerweise eine zweite Umgangsweise entwickelt, bei der die eigene Höherwertigkeit der beruflichen Tätigkeit betont und dabei herausgehoben wird, dass die eigenen Erfahrungen mit Migration und dem Leben in der ‹Arbeiterklasse› einen verständnisvolleren, differenzierteren und weniger stereotypisierenden Umgang mit zugewanderten Familien ermöglichen, dies also in umgekehrter Abgrenzung zu Kolleginnen und Kollegen, die diesen Ansprüchen – auch durch das Fehlen solcher Erfahrungen – weniger genügen können. Entsprechend werden bei diesem Typus auch migrationsbezogene Sprachkenntnisse im Sinn eines wertschätzenden Entgegenkommens eingewanderten Familien gegenüber mit großer Selbstverständlichkeit eingebracht.

Als Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler steht dabei das Betonen von Gleichheit im Vordergrund, da sie lernen sollen, potenzieller Abwertung durch bewusste Gleichbehandlung entgegenzuwirken.

Insgesamt ist dieser Typus hauptsächlich davon geprägt, das Tragen eines muslimischen Kopftuchs mit der Berufsausübung als Lehrerin an einer öffentlichen Schule zu vereinbaren.

8.1.4 Idealtypus D: ‹Selbstbestimmte Zugehörigkeit durch sozialen Aufstieg›

Die Grundstruktur der sinnhaften Zusammenhänge im Fall ‹Sabrina Monti Giordano› finden sich in vier weiteren Fällen wieder:

Auch *Lea Vuković* hat eine Lebensgeschichte, die maßgeblich davon strukturiert wird, dass sie sich aus etwas Ungewolltem herausarbeiten möchte und dieses Herausarbeiten mit dem Lehrerin-Werden und dem damit verbundenen sozialen Aufstieg verwirklicht. In ihrem Fall besteht das Ungewollte darin, dass sie als Jugendliche und auf Wunsch ihrer Eltern ihre in der Schweiz begonnene Schulbildung im elterlichen Herkunftsland Kroatien abschließt, dort eine Ausbildung als Augenoptikerin absolviert, danach in die Schweiz zurückkehrt und als Optikerin eine Stellen- und Arbeitssituation vorfindet, die für sie und mit ihrer kroatischen Ausbildung von Benachteiligung und Ausbeutung geprägt ist. Da sie ihre Zukunft in der Schweiz verbringen will, beschließt sie, sich mit einer Zweitausbildung zur Primarlehrerin in der Schweiz den Wunsch nach sozioökonomischer Besserstellung zu erfüllen und bewältigt die Ausbildung mit Entschlossenheit und Engagement trotz großer Ängste zu scheitern. Das Bewältigen dieser Ausbildung und der Übergang ins Berufsleben als Primarlehrerin bildet einen zentralen Moment ihrer Geschichte und prägt auch ihre Zugehörigkeitsfragen: Sie spricht davon, durch das Bewältigen dieser Ausbildung nun ‹ange-

kommen› zu sein, jetzt auch zu wissen, was sie will und auch über die Wahl ihrer Freundschaften vermehrt selbst zu bestimmen. Diese Freundschaften bilden sich auch bei ihr zum Teil im Sinn eines ‹dritten Bezugs› (vgl. auch unter 8.2) zu anderen mit Migrationsgeschichten. Außerdem finden im Zuge dieser Entwicklungen auch bei Lea Vuković Umdeutungen der Herkunftsbezüge statt, indem sie sich etwa von katholisch-religiösen Überzeugungen der Elterngeneration löst, auch südosteuropäische Zugehörigkeitsordnungen auf der Basis ethnischer und religiöser Kategorien kritisch betrachtet und religiöse Bezüge stattdessen mit einem ‹aufgeklärten› und hinterfragenden Duktus gestaltet. Insgesamt zeigt sich also in Lea Vukovićs Lebensgeschichte ein ähnlich aktives Handlungsmoment wie bei Sabrina Monti Giordano, das mit einer sozioökonomischen Besserstellung und mit selbstbestimmten Zugehörigkeiten einhergeht. Für die Berufsausübung als Lehrerin bedeutet das eine gewisse Unabhängigkeit von Zugehörigkeitsfragen. Lea Vuković sucht sich zwar für den Berufseinstieg einen Arbeitsort in einem Einwanderungsquartier, liebäugelt aber gleichzeitig mit einem weniger von Einwanderung geprägten sozialen Umfeld, weil die Kinder dort mehr leisten würden. Insgesamt zeigt sich bei ihr eine starke Orientierung an Leistungsfragen, dabei ein relativ geringes Interesse an migrationsbezogener Wertschätzung, stattdessen eher ein forderndes Auftreten gegenüber Familien ‹mit Migrationshintergrund› und eine Tendenz zu Stereotypisierungen und eigener Abgrenzung von Zugewanderten mit tieferem sozioökonomischem Status.

Die Lebensgeschichte von *Adrián Bakics* ist in mehrfacher Hinsicht ähnlich strukturiert. Auch er möchte sich aus etwas Ungewollten herausarbeiten indem er Lehrer wird, in seinem Fall heraus aus dem Künstlerleben seiner aus Ungarn und Deutschland stammenden Eltern und der damit verbundenen finanziellen Unsicherheit. Auch er erlebt danach als ausgebildeter Lehrer eine soziale Positionierung, die von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsfragen relativ unabhängig ist und unterrichtet während vieler Jahre in einem Dorf mit politisch konservativer Ausrichtung, ohne davon einen Nachteil zu erleben. Stattdessen wird er zu einem langjährigen Dorfschullehrer, der sowohl im Kollegium wie auch in gemeindepolitischen Entscheidungen zunehmenden Einfluss hat. Zur Zeit des Interviews blickt er auf 35 Jahre Berufserfahrung zurück und schildert unter anderem größere Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur im Zuge neuer ‹Arbeitsmigration›, etwa aus Portugal und Albanien. Mit dieser neuen Zuwanderung sind für Adrián Bakics Herausforderungen als Lehrer verbunden, die sich vor allem auf die sprachliche Verständigung und auf die Erreichung von Lernzielen beziehen. Dabei engagiert er sich insbesondere dafür, dass die Kinder aus den eingewanderten Familien die deutsche Sprache möglichst schnell lernen. Er bedauert, dass diese Schülerinnen und Schüler eine ‹bremsende› Wirkung auf die

Lernprozesse der Klasse haben und grenzt sich insgesamt von dieser Bevölkerungsgruppe der neu Zugewanderten ab. Was also in den Lebensgeschichten von Sabrina Monti Giordano und Lea Vuković im Ansatz vorhanden ist, zeigt sich bei Adrián Bakics im Zuge seiner langjährigen Tätigkeit als Lehrer mit größerer Deutlichkeit: Die Bedeutsamkeit des Lehrer-Werdens im Sinn eines Herausarbeitens und sozialen Aufstiegs und die damit verbundene gesicherte, später auch etablierte Position stehen in sinnhaftem Zusammenhang mit einer Abgrenzung von der neuen Zuwanderung, insbesondere derjenigen mit einem tieferen sozioökonomischen Status.

Im Weiteren sind es die Geschichten von *Sara Ilić* und *Valeria Pietro*, die ebenfalls in erster Linie am Lehrerin-Werden im Sinn eines sich Herausarbeitens und sozialen Aufstiegs orientiert sind. Beide haben familiäre Migrationsgeschichten, Sara Ilić mit Bezügen zu Bosnien und Kroatien und Valeria Pietro zu Italien, beide sind allerdings kaum in diesbezügliche Grenzziehungsdynamiken involviert. Vielmehr finden auch bei ihnen ihrerseits Abgrenzungsprozesse im Zusammenhang mit Herkunftsbezügen statt, die aber vor allem auf limitierende sozioökonomische Verhältnisse bezogen sind. Mit der erlangten Position als Lehrerinnen findet die Wahl des Arbeitsorts bei beiden unabhängig von Überlegungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten statt. Gleichzeitig besteht kein besonderes Interesse an der Thematisierung von Migrationsbezügen, und der Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt oder Grenzziehungsprozessen wird von ihnen kaum reflektiert.

Der *Idealtypus D* ist also dadurch gekennzeichnet, dass das Lehrperson Werden im Sinn eines ‹Herausarbeitens› aus etwas Ungewolltem und im Sinn eines sozialen Aufstiegs einen zentralen Stellenwert einnimmt. Da die Familiengeschichte von Migration – typischerweise von Arbeitsmigration – geprägt ist, steht das Herausarbeiten auch in einem Zusammenhang mit Herkunftsbezügen, und es findet eine Abgrenzung von sozioökonomisch limitierenden Verhältnissen statt, die ihrerseits mit natio-ethno-kulturellen Dimensionen eng verwoben sind.

Diese eigene Abgrenzung von den herkunftsbedingten sozioökonomischen Verhältnissen beinhaltet auch bei diesem Typus ein Umdeuten der Herkunftsbezüge, indem auch hier – ähnlich wie bei Typus A – nach der Distanzierung und dem sozialen Aufstieg eine ‹Aufwertung› dieser Herkunftsbezüge stattfindet und etwa ein ‹gehobener› Sprachgebrauch von Herkunftssprachen präferiert wird, während diese Sprachkenntnisse auf diese Weise also durchaus gepflegt, geschätzt und angewendet werden.

Angesichts der erlangten Position nach dem ‹Herausarbeiten› und dem sozialen Aufstieg spielen Zugehörigkeitsfragen und Sicherungen der sozialen Positio-

nierung eine untergeordnete Rolle. Beziehungsnetze werden vielmehr selbstbestimmt gestaltet, manchmal auch im Rahmen eines ‹dritten Bezugs› zu anderen mit Migrationsgeschichten in der Schweiz.

Entsprechend wird auch der Arbeitsort für die Berufsausübung als Lehrperson nicht aus einer Verteidigungshaltung heraus, sondern relativ unabhängig von Zugehörigkeitsfragen gewählt. Mitunter wird ein soziales Umfeld gewählt, in dem Migrationsbezüge eine kleine Rolle spielen, mitunter auch eines, in dem sie durchaus eine Rolle spielen, sodass eigene Erfahrungen und Sprachkenntnisse eingebracht werden können. Dabei besteht allerdings gleichzeitig eine Tendenz, sich von der ‹neuen Zuwanderung›, insbesondere von Familien mit tieferem sozioökonomischem Status, abzugrenzen (vgl. auch Ausführungen dazu unter 3.3) oder ihnen gegenüber selbstbewusst und fordernd aufzutreten. Diese Forderungen beziehen sich dabei vor allem auf Integration, Anpassung, Deutsch Lernen und Leistungserbringung und gehen mit einem Engagement einher, diese Leistungen der Schülerinnen und Schüler möglichst zielstrebig zu fördern. Die pädagogische Orientierung ist also an einer Überzeugung ausgerichtet, dass Gleichheit im Sinn einer Integration durch Leistung und Assimilation angestrebt werden kann. Dabei besteht ein deutlich geringeres Interesse an der Auseinandersetzung mit Migrationsbezügen oder an einem verteidigenden Wertschätzen und Anerkennen von migrationsbezogener Besonderheit wie bei den Typen A und C.

8.1.5 Die vier Idealtypen im tabellarischen Überblick

In einer zuspitzenden Übersichtsdarstellung lassen sich die Kontraste zwischen den vier Idealtypen folgendermaßen zusammenfassen:

Tabelle 11: Überblick über die Idealtypen A, B, C und D

Idealtypus A: **Werben um Wertschätzung für alle**	**Idealtypus B:** **Kampf gegen sozialen Ausschluss**	**Idealtypus C:** **Muslimisches Kopftuch als Stein des Anstoßes**	**Idealtypus D:** **Selbstbestimmte Zugehörigkeit durch sozialen Aufstieg**
Außerberuflich erlebte Grenzziehungsdynamik			
Erfahrungen mit eher schwach wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich gestalten lassen	Erfahrungen mit stark wirksamen und abwertenden Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – in der Kindheit	Erfahrungen mit stark wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – im Erwachsenenalter	Wunsch nach Veränderung im Zusammenhang mit Herkunftsbezügen
Dimensionen der Grenzziehung			
‹Arbeitsmigration›: soziale Klasse und Migration	Natio-ethno-kulturelle Kategorie unter Verwendung eines diesbezüglichen gängigen Schimpfworts, mitunter verwoben mit ‹Arbeitsmigration›, also sozialer Klasse und Migration	Islam und weibliches Geschlecht, zum Teil in Verbindung mit der ‹Arbeitsmigration›, also sozialer Klasse und Migration	Eigene Abgrenzung von limitierenden sozioökonomischen Verhältnissen
Außerberufliche Umgangsweisen			
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	– sich fügen und Begrenzungen erleiden – Grenzen überschreiten durch Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion – Grenzen entkräften durch Individualisierung – Grenzen entkräften durch Verweis auf die gemeinsame Biologie oder Humanität aller Menschen	– sich fügen und Begrenzungen belassen – Grenzen verändern durch normative Umkehrung	– Selbstbestimmte Zugehörigkeit im Zuge von sozialem Aufstieg
Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Relativierung der Herkunftsbezüge als Resultat v. Zuschreibungsprozessen	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Annäherung über den muslimischen Glauben	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung
‹Dritter Bezug› zu anderen in die Schweiz Migrierten, v.a. der ‹zweiten Generation›	Vereinzelung / Individualisierung	‹Dritter Bezug› zu anderen Musliminnen in der Schweiz	‹Dritter Bezug› zu anderen in die Schweiz Migrierten, v.a. der ‹zweiten Generation› oder selbstbestimmter Freundeskreis
Insgesamt Umgangsweisen, mit denen gestaltend auf Grenzen eingewirkt wird	Insgesamt Umgangsweisen, mit denen versucht wird, mit der Undurchlässigkeit der Grenzen zurechtzukommen	Insgesamt Umgangsweisen, die an familiären und religiösen Erwartungen orientiert sind	Insgesamt Umgangsweisen, bei denen Zugehörigkeiten aktiv handelnd gestaltet werden

Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrperson			
Erleben eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Erleben einer zwar relativ gesicherten sozialen Position als Lehrer, aber dennoch stetiges Achten, die Position zu erhalten und deshalb mitunter migrationsbezogene Themen zu vermeiden	Harte Begrenzungserfahrungen aufgrund des muslimischen Kopftuchs	Kaum prägende Begrenzungserfahrungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen und relativ sichere, selbstverständliche Positionierung
Umgangsweisen als Lehrperson			
Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen – im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme – im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit	Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge meiden	Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen – im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme – im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit	Bei der Wahl des Arbeitsorts relativ große Flexibilität – mitunter Migrationsbezüge suchen im Sinn einer Positivwahl: Vertrautheit
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	– Grenzen entkräften durch Individualisierung – Bestreben, die soziale Position nicht zu gefährden	– Grenzen überschreiten durch selektive Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion – Hierarchie verändern durch normative Umkehrung	– Eigene Abgrenzung gegen die ‹neue Zuwanderung›
Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen			
Migrationsbezogene Sprachen einbringen und einbeziehen – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – im Unterricht als Ressourcen beim Sprachenlernen	Migrationsbezogene Sprachen meiden	Migrationsbezogene Sprachen einbringen – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar)	Migrationsbezogene Sprachen einbringen – in Elterngesprächen zur besseren Verständigung – (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar)
Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler			
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	– Niemanden ausgrenzen oder abwerten	– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	– Position verändern durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation
Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit			
– Betonen von Besonderheit – dabei Vermeiden von Stereotypisierungen	– Vermeiden der Betonung von Besonderheit, insbesondere, wenn sie ausgrenzende Wirkung zur Folge haben kann	– Betonen der Gleichheit, um potenzieller Abwertung entgegenzuwirken	– Betonen, dass Gleichheit durch Leistung und Assimilation angestrebt werden kann, dadurch in der Tendenz ein Aberkennen von Besonderheit

8.2 THESENBILDUNG

Nebst der Bildung von Idealtypen führen die Analysen zu einer Reihe weiterer Ergebnisse, die nun in Form theoriebildender Thesen formuliert werden:

These 1: Soziale Grenzziehungsdynamik, die lebensgeschichtlich prägend ist und zu individuellen Auseinandersetzungen führt, findet insbesondere unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen der Grenzziehung statt, die mit sozio-ökonomischen Dimensionen eng verwoben sind.

Die vorliegenden Analysen zu sozialen Grenzziehungsprozessen wurden am Vergleichsmoment der natio-ethno-kulturellen Dimension der Grenzziehung ausgerichtet. Dabei wird deutlich, dass das Involviertsein in solche Grenzziehungsprozesse insbesondere dort prägend und folgenreich ist und zu individuellen Auseinandersetzungen und Umgangsweisen führt, wo diese Prozesse nicht nur unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen stattfinden, sondern mit sozioökonomischen Dimensionen eng verwoben sind. Diese Verwobenheit findet sich entsprechend in allen vier vorgängig vorgestellten Idealtypen, anhand derer die unterschiedlichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit im Zusammenhang mit einer Migrationsgeschichte herausgearbeitet wurden.

In dieser festgestellten Verwobenheit bestätigt sich also die Definition sozialer Grenzziehungsprozesse, wie sie von Wimmer (2013) vorgeschlagen wurde. Diese Definition enthält sowohl natio-ethno-kulturelle wie auch sozioökonomische Dimensionen, indem soziale Grenzziehungsprozesse unter Verweis auf Max Weber und Pierre Bourdieu sowohl als ‹soziale Schließung› wie auch als Streben nach persönlichem Gewinn und letztlich als Antwort auf die Frage gesehen werden, «who legitimately should occupy which seat in the theater of society» (ebd., S. 5, vgl. auch unter 3.3).

These 2: Die Entscheidung Lehrperson zu werden ist bei einer familiären Arbeitsmigrations-Geschichte eng verbunden mit Überlegungen des sozialen Aufstiegs und der finanziellen Sicherheit.

Auch bei den Berufswahlmotiven zeigt sich die Bedeutsamkeit der sozioökonomischen Dimension, denn die Entscheidung für den Lehrberuf ist im Fall einer Arbeitsmigration der Eltern eng mit den sozioökonomischen Verhältnissen ver-

bunden. Mit einer Arbeitsmigration wird typischerweise eine sozioökonomische Besserstellung verfolgt, insbesondere auch für die Nachfolgegeneration, indem angestrebt wird, dass die Kinder die Bildungschancen im Einwanderungsland nutzen und sozialen Aufstieg verwirklichen können. Gleichzeitig verfügen diese Familien allerdings oft über eine relativ geringe Kapitalausstattung, sodass dieser für die Nachfolgegeneration erhoffte soziale Aufstieg nur in geringem Maß unterstützt werden kann (Juhasz & Mey, 2003; vgl. auch Ausführungen dazu unter 4.2).

Unter diesen Bedingungen stellt die Entscheidung, Lehrperson zu werden, einen Weg der Mitte dar, indem der soziale Aufstieg zwar erreicht wird, der finanzielle Aufwand dafür aber eher klein ist und nach der Ausbildung außerdem relativ zuverlässig mit finanzieller Sicherheit gerechnet werden kann, dies insbesondere im Vergleich zu einem Hochschulstudium. Diese Überlegungen spielen in den ausführlich vorgestellten Lebensgeschichten von *Lucas Benito, Tom Branković*, *Salima Hamoudi* und *Sabrina Monti Giordano* eine bedeutsame Rolle, und auch in den Lebensgeschichten von *Valeria Pietro*, *Sara Ilic*, *Lea Vuković*, *Angela Frattini Zuber* und *Arjona Zeqiri* zeigen sich diese Zusammenhänge.

Die Berufswahlmotive des relativ geringen Aufwands und der finanziellen Sicherheit sind allerdings keine migrationsgeschichtliche Besonderheit, sondern lassen sich allgemein bei der Wahl zum Lehrberuf beobachten, indem dabei Fragen um Bildungskosten und -rendite sowie Erfolgswahrscheinlichkeit und also finanzielle Sicherheit häufige Orientierungsmuster darstellen (Kappler, 2013, S. 278-279).

Über diese Motive hinaus ist die Entscheidung für diesen Beruf an einer großen Vielfalt an individuellen Interessen und Talenten orientiert. Diejenigen Aspekte, die mit einer Migrationsgeschichte zusammenhängen, sind typenabhängig und wurden in der Auseinandersetzung mit den vier Fällen von *Lucas Benito, Tom Branković*, *Salima Hamoudi* und *Sabrina Monti Giordano* dargelegt (vgl. unter 7 und 8.1).

These 3: Ob lebensgeschichtlich prägende Auseinandersetzungen mit Grenzziehungsprozessen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen stattfinden, lässt sich nicht an der Unterscheidung zwischen ‹mit› und ‹ohne Migrationsgeschichte› festmachen.

Dass diese Unterscheidung nicht ausreicht, um Unterschiede bei prägenden Auseinandersetzungen mit Grenzziehungsprozessen zu erklären, zeigt sich zunächst daran, dass das Sample auch zwei Fälle *mit* einer näheren familiären Migrations-

geschichte enthält, bei denen kaum Auseinandersetzungen mit Fragen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit stattfinden: Bei *Valeria Pietro* gibt es sowohl bei ihren Eltern wie auch bei ihr selbst kaum Identifizierung mit der italienischen Herkunft, und sie erlebt auch keine Zuschreibungsdynamik, die ihre Zugehörigkeit zur Schweizer Mehrheitsgesellschaft in Frage stellen würde. Bei *Sara Ilić* ist die Lebensgeschichte von großer Sorge um die psychische Erkrankung der Mutter und einer schwierigen Beziehung zum Vater geprägt, sodass Fragen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten dabei – falls sie denn Relevanz hätten – in den Hintergrund rücken.

Umgekehrt findet sich im Sample auch ein Fall *ohne* nähere familiäre Migrationsgeschichte, in dem durchaus Momente der Infragestellung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit stattfinden: *Tamara Danesi* erlebt als Lehrerin, dass sie von Eltern, die ihr kritisch gegenüberstehen, als «Ausländerlehrerin» (Interview 7a, Z. 429) beschimpft wird, dies unter Verweis auf ihren Namen, der für diese Eltern ‹ausländisch› klingt. Sie fühlt sich dadurch und durch die gesamthaft für sie unbefriedigende Arbeitssituation veranlasst, die Stelle zu wechseln und sucht sich bezeichnenderweise ein städtisches Einwanderungsquartier, weil sie davon ausgeht, der Umgang mit ‹ausländischen Eltern› wäre dort einfacher (vgl. auch unter These 6). Insgesamt bleibt ihre Auseinandersetzung mit der erlebten Grenzziehungsdynamik aber vergleichsweise oberflächlich, was sich am überzeugendsten damit erklären lässt, dass es sich dabei lediglich um eine einzelne Episode in ihrer Lebensgeschichte handelt und dass sie für die Zuschreibung im Grunde wenig erreichbar ist, da sie sich nicht mit einem Status als ‹Ausländerin› und einer damit verbundenen Zuwanderungsgeschichte identifiziert.

Allerdings enthält das Sample drei Fälle, in denen es keine nähere familiäre Migrationsgeschichte gibt und die von kritischen Auseinandersetzungen mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten auch weitgehend unberührt scheinen. Sowohl *Maja Baumgartner* wie auch *Nicole Steiner* und *Martin Nauer* erleben offenbar eine Form selbstverständlicher und frageloser Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, die sie kaum veranlasst, diese Zugehörigkeit zu thematisieren oder sich mit dem eigenen Involviertsein in Grenzziehungsprozesse auseinanderzusetzen. Darin zeigt sich, dass Zugehörigkeit insbesondere dann bedeutsam und zum Gegenstand von Auseinandersetzungen wird, wenn sie ihre Fraglosigkeit verliert (Pfaff-Czarnecka, 2012, S. 12; 19-20; 27; vgl. auch Kapitel 1).

Insgesamt bestätigen sich in dieser These die Erkenntnisse von Hachfeld, Schröder, Anders, Hahn und Kunter (2012) sowie von Strasser und Waburg (2015), dass die alleinige Unterscheidung in ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› nicht zielführend ist, wenn es darum geht, besonders intensive Auseinandersetzungen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit oder ein besonderes Po-

tenzial im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität auszumachen (vgl. auch unter 2.2).

These 4: In den Zusammenhängen von Erwachsenwerden, Bildung und sozialem Aufstieg (durch die Berufsausbildung zur Lehrperson) finden Umdeutungsprozesse von elterlichen nicht-schweizerischen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsbezügen statt, sofern diese lebensgeschichtlich bedeutsam sind.

Es ist auffallend, dass in allen vier beschriebenen Idealtypen Umdeutungsprozesse elterlicher natio-ethno-kultureller – einschließlich religiöser – Bezüge stattfinden, insbesondere dann, wenn es dabei nicht um wenig in Frage gestellte und wenig hinterfragte Bezüge zur schweizerischen Mehrheitsgesellschaft geht und auch dann, wenn diese nicht-schweizerischen Bezüge gleichzeitig lebensgeschichtlich bedeutsam sind, etwa indem Verwandtschaftsbeziehungen im Herkunftsland gepflegt werden, Rückkehrabsichten bestehen oder Zuschreibungsdynamiken die Auseinandersetzung mit diesen Bezügen aufdrängen (siehe Herleitung der typenspezifischen Umdeutungsprozesse in Kapitel 7).

Dabei wird erneut die sozioökonomische Dimension von Zugehörigkeit und Differenz deutlich: Mit dem sozialen Aufstieg und also dem Verändern der sozioökonomischen Position – außerdem dem Erwachsenwerden und der Bildung – verändern sich auch die natio-ethno-kulturellen Bezüge in ihrer Ausprägung, wie sie davor vom Erfahrungshintergrund und vom Milieu der Elterngeneration gestaltet waren.

In diesen Umdeutungsprozessen spielen Bezüge eine Rolle, die als etwas ‹Drittes› gesehen werden können. Mit diesem Begriff des ‹Dritten› wird auf ein Stereotyp reagiert, nach dem zwischen ‹Hier› und ‹Dort› unterschieden wird, auch im Sinn eines ‹Entweder-oder› und einer entsprechenden Ausschließlichkeitslogik, die etwa zum Ausdruck kommt, wenn gefragt wird: «Bist du Spanier oder Schweizer?» (Interview 5a, Z. 1427). Der Begriff des ‹Dritten› soll dagegen ausdrücken, dass die umgedeuteten Bezüge keine simple Entscheidung für ‹das eine› oder ‹das andere› darstellen und auch keine bloße Kombination zweier Bezüge (vgl. auch unter 4.2).

Inwiefern dieser ‹dritte Bezug› natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten zulässt, hängt dabei nicht nur von der Entscheidung und Präferenz Einzelner ab, sondern auch davon, wie die Grenzziehungsdynamik erlebt und gestaltet wird. So ist es den Idealtypen A und D – *Lucas Benito* und *Sabrina Monti Giordano* – gut möglich, angesichts relativ gestaltbarer Grenzlinien ein Beziehungsnetz mit vielfältigen natio-ethno-kulturellen Bezügen zu pflegen. Im Kon-

trast dazu formen sich die Beziehungsnetze bei den Idealtypen B und C – *Tom Branković* und *Salima Hamoudi* – angesichts harter Begrenzungserfahrungen nicht über die erlebten Grenzlinien hinweg, sondern diesen Grenzlinien entlang: Im Fall des Idealtypus B im Sinn einer Vereinzelung und im Fall des Idealtypus C in Form eines Beziehungsnetzes, das sich an der Unterscheidung zwischen muslimisch und nicht-muslimisch ausrichtet.

Dieser Befund, dass im Zuge eines Bildungsaufstiegs Umdeutungsprozesse von Herkunftsbezügen stattfinden, findet sich auch in der Studie von Karakaşoğlu-Aydın (2000), in der sie feststellt, dass die von ihr befragten Lehramts- und Pädagogikstudentinnen mit alevitischer und sunnitischer Orientierung und einer Migrationsgeschichte aus der Türkei nach Deutschland im Zusammenhang mit ihrem Bildungsaufstieg die religiöse Orientierung ihrer Eltern hinterfragen und umdeuten (vgl. auch Ausführungen unter 2.1).

These 5: Bei Lehrpersonen, die sich in ihrem lebensgeschichtlichen Verlauf aufgrund von Migrationsbezügen mit Differenz und Zugehörigkeit auseinandergesetzt haben, stehen die daraus entwickelten Umgangsweisen in sinnhaftem Zusammenhang mit den Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrperson.

Die Ausführungen zu den vier idealtypischen Strukturen sinnhafter Zusammenhänge im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit zeigen, dass die außerberuflich entwickelten Umgangsweisen mit den beruflichen in engem Zusammenhang stehen.

Helsper (2002; vgl. auch Ausführungen dazu unter 5.2) hat vorgeschlagen, die prägenden biografischen Erfahrungen für die pädagogische Orientierung – insbesondere im Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen – vor allem in den Primärbeziehungen, dem Einüben der Schülerinnen- oder Schülerrolle und den ersten Berufsjahren zu sehen. Im Fall der Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit stellen sich gemäß vorliegender Erkenntnisse allerdings diejenigen Erfahrungen als besonders bedeutsam heraus, bei denen Auseinandersetzungen mit Grenzziehungsprozessen stattfinden, was typischerweise in der Interaktion mit dem außerfamiliären sozialen Umfeld, mitunter auch im schulischen Kontext, der Fall ist.

Auch die Überzeugungen darüber, was die Schülerinnen und Schüler in ihrem Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit lernen sollen, wird insbesondere daran ausgerichtet, was die Lehrpersonen – je nach Idealtypus – in ihrer eigenen Lebensgeschichte selbst als bedeutsam erlebt haben.

These 6: Das Erleben unterschiedlicher Anerkennungsverhältnisse an unterschiedlichen Schulen zeigt sich insbesondere an der Wahl des Arbeitsorts mit seinem jeweiligen sozialen Umfeld: Wenn die eigene Anerkennung als unsicher erlebt wird, werden eher städtische Einwanderungsquartiere als Arbeitsort gewählt.

Angesichts der unterschiedlichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit von Lehrpersonen an öffentlichen Schulen stellt sich die Frage, welches Licht diese umgekehrt auf die öffentlichen Schulen mit ihren ‹Anerkennungsverhältnissen› (Helsper, 2008) und Grenzziehungsprozessen werfen (vgl. Ausführungen dazu unter 5.2).

Dabei ist auffallend, dass diejenigen, die sich aufgrund ihrer familiären Migrationsgeschichte in ihrer Anerkennung unsicher fühlen, eher städtische Einwanderungsquartiere als Arbeitsort wählen und sich dort ihre Anerkennung sowohl von Seiten des Kollegiums wie auch von Seiten der Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler als begünstigt erhoffen. Beim Idealtypus B, also in den Geschichten von *Lucas Benito*, *Stefan Marković* und *Ivana Marić Kovacević*, bewährt sich diese Wahl des Arbeitsorts im erhofften Sinn, wobei mitunter eine latente Unsicherheit dem Kollegium gegenüber bestehen bleibt. Gleichzeitig betonen sie ihren besonders engagierten, verständnisvollen und entgegenkommenden Umgang mit zugewanderten Familien und positionieren sich damit auch im Kontrast zu manchen ihrer Kolleginnen und Kollegen. Umgekehrt betrachtet scheint also auch in Schulen städtischer Einwanderungsquartiere ein solcher Umgang mit zugewanderten Familien durch Lehrpersonen keine selbstverständliche pädagogische Orientierung darzustellen.

Dass die Wahl eines städtischen Einwanderungsquartiers mit einem Gefühl unsicherer Zugehörigkeit in Zusammenhang steht, zeigt sich auch am Fall von *Tamara Danesi*, die – wie oben erwähnt (siehe These 3) – in einer ländlichen Schulgemeinde Beschimpfungen durch Schweizer Eltern als «Ausländerlehrerin» (Interview 7a, Z. 429) erlebt und sich in der Folge ein städtisches Einwanderungsquartier als neuen Arbeitsort sucht, weil sie davon ausgeht, die «ausländischen Eltern» seien «ein bisschen einfacher als die Schweizer Eltern» (Interview 7a, Z. 586-587), was sich im weiteren Verlauf für sie auch bestätigt.

Dass die Anerkennung aber auch in Schulen städtischer Einwanderungsquartiere begrenzt sein kann, wird an *Salima Hamoudis* Erfahrungen deutlich, bei denen sie erlebt, dass ihr das Tragen eines muslimischen Kopftuchs von den Vorgesetzten untersagt wird und dass sie mit ihrer muslimischen Glaubensüberzeugung auch im Kollegium auf Widerstand stößt.

Einen besonderen Fall stellt in dieser Frage der Typus B dar, der sich seiner Zugehörigkeit und Anerkennung nicht sicher ist und den Zuwanderungskontext gerade deshalb meidet (vgl. Ausführungen dazu unter 8.1.2). *Tom Branković* – bei dem sich die Struktur des Typus B zeigt – positioniert sich nicht in Mehrfachzugehörigkeiten wie die Typen A, C und D, sondern strebt vor allem nach Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft, während er erlebt, dass diese Anerkennung gerade durch die Thematisierung von Migrationsbezügen in Frage gestellt werden kann. Entsprechend sucht er sich einen Arbeitsort, an dem diese Thematisierung nicht zum Alltag gehört, was er in einer Schule findet, die sich in einem sozialen Umfeld mit einer einkommensstarken Bevölkerungsschicht befindet.

Diese unterschiedlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrpersonen werfen also ein Licht auf die Anerkennungsverhältnisse in Schulen, bei denen sich vor allem Schulen in städtischen Einwanderungsquartieren von anderen unterscheiden, dies sowohl in Bezug auf die Haltungen im jeweiligen Kollegium wie auch in Bezug auf das Verhalten der Eltern. Positionierungen in natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten als Lehrpersonen finden in Schulen städtischer Einwanderungsquartiere eher Anerkennung, wobei sie mitunter auch da noch der Rechtfertigung dem Kollegium gegenüber bedürfen. Das Tragen eines muslimischen Kopftuchs hingegen findet auch in diesen Schulen durch die Vorgesetzten und durch das Kollegium keine oder wenig Anerkennung.

These 7: Die von Wimmer vorgeschlagenen ‹Strategien› im Umgang mit der sozialen Grenzziehungsdynamik können mit vier weiteren ergänzt werden: dem ‹Erleiden›, dem ‹Belassen›, der ‹Individualisierung› und der ‹intellektuellen Relativierung›.

Die von Wimmer (2013) entwickelte Aufstellung unterschiedlicher Strategien im Umgang mit der sozialen Grenzziehungsdynamik lässt sich in mehrfacher Hinsicht durch die vorliegende Untersuchung bestätigen, indem folgende Strategien auch in den Umgangsweisen der befragten Lehrpersonen gefunden werden konnten (siehe grau unterlegte Kästen in der nachfolgenden Diagramm-Darstellung):

- Hierarchien durch normative Umkehrung verändern
- Hierarchien durch Gleichstellung verändern

- Die Position durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation verändern, wobei diese Strategie in engem Zusammenhang steht mit jener, Grenzen zu verschieben, indem mehr eingeschlossen werden
- Grenzen unter Verweis auf die gemeinsame Humanität entkräften

Allerdings stellen diese von Wimmer als ‹Strategien› benannten Orientierungen nicht immer zielgerichtete Handlungen dar, sondern sie ergeben sich mitunter auch notgedrungen und mit wenig Handlungsspielraum. Es scheint daher angemessener, sie nicht als ‹Strategien›, sondern eher als ‹Umgangsweisen› zu bezeichnen.

In der Analyse der Daten ist es dabei hilfreich, für die Sensibilisierung von Umgangsweisen mit einem geringen Handlungsspielraum, die Schütze'sche (1981; 1984) Unterscheidung zwischen ‹aktivem Handeln› und ‹reaktivem Erleiden› einzubringen (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1.2). Dabei zeigen sich insbesondere zwei weitere Umgangsweisen, die gemeinsam mit ‹sich Fügen› überschrieben werden können:

Dieses ‹sich Fügen› kann einerseits im Sinn eines ‹Erleidens› stattfinden, indem der davon betroffenen Person im Sinn der Prozessstruktur einer ‹Verlaufskurve› (vgl. unter 6.1.2) die Handlungsmöglichkeiten weitgehend entzogen sind und ihr kaum eine andere Wahl bleibt als die Verhältnisse zu ‹erleiden›. Ein Beispiel dafür sind die frühen Episoden in der Lebensgeschichte von *Tom Branković*, in der ihm nichts anderes bleibt als die ausgrenzenden und abwertenden Angriffe der Gleichaltrigen über sich ergehen zu lassen (vgl. unter 7.2.3).

Das ‹sich Fügen› kann aber auch im Sinn eines ‹Belassens› von Grenzen entstehen, indem sich die jeweilige Person im Sinn der Prozessstruktur eines ‹institutionellen Ablaufmusters› (vgl. unter 6.1.2) institutionellen Vorgaben überantwortet und sich daran orientiert, die damit verbundenen Erwartungen zu erfüllen. Obwohl der Handlungsspielraum dabei eingeschränkt wird, beinhaltet das Überantworten doch auch einen aktiv handelnden Anteil. Grenzlinien, die aus dieser Orientierung entstehen, werden entsprechend nicht nur erlitten, sondern – dem stärker aktiv handelnden Anteil entsprechend – eher in Kauf genommen und also ‹belassen›. Ein Beispiel dafür sind die Umgangsweisen von *Salima Hamoudi* im Zusammenhang ihres Kopftuch Tragens: Sie entscheidet sich dafür, die Erwartungen der religiösen Gemeinschaft zu erfüllen, stößt in der Folge auf Grenzlinien, die sich kaum verändern lassen und ‹belässt› sie, indem sie sich mit den Verhältnissen arrangiert (vgl. unter 7.4.3 bis 7.4.5).

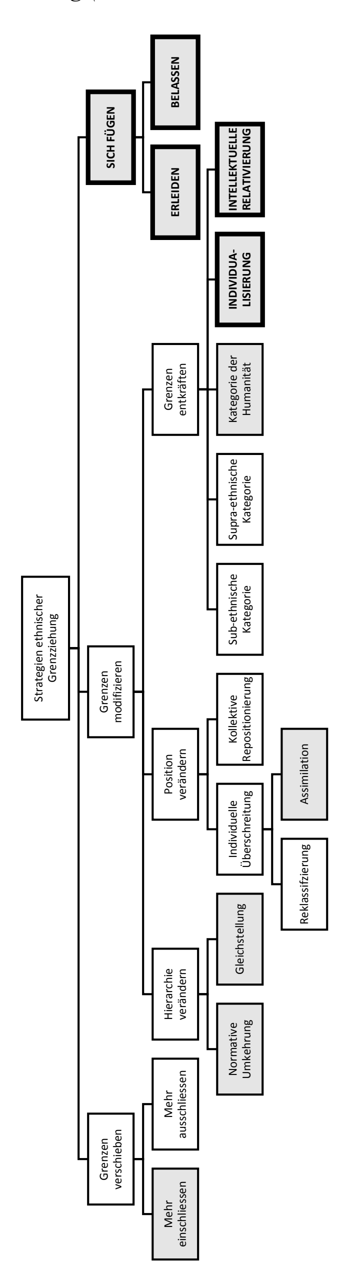
Außerdem zeigen die Analysen zwei weitere Umgangsweisen, die dem von Wimmer entwickelten Schema angefügt werden können:

Auch die ‹Individualisierung› kann als Umgangsweise gesehen werden, mit der versucht wird, Grenzen in ihrer Bedeutsamkeit zu entkräften. Statt dabei auf ein anderes Kollektiv wie etwa auf eine sub-ethnische oder supra-ethnische Kategorie zu verweisen, wird dabei auf die eigene Individualität und Besonderheit verwiesen und auf diese Weise deutlich gemacht, in dieser Besonderheit nicht in die zugeschriebene und ausgrenzende Kategorie zu passen. Typischerweise ist diese Umgangsweise eine Reaktion auf nicht gelungene Assimilationsbemühungen, durch die erfahren wurde, dass eine volle Anerkennung nicht erlangt werden kann, sodass die Vereinzelung und Individualisierung einen Ausweg aus dieser verwehrten Zugehörigkeit darstellt. Beispiele dafür finden sich sowohl in der Lebensgeschichte von *Tom Branković* wie auch von *Tim Jones* (vgl. unter 8.1.2), die beide mit einer zunehmenden Individualisierung und Vereinzelung auf die Ausgrenzungserfahrungen und die verwehrte Anerkennung reagieren.

Schließlich ist auch das ‹intellektuelle Relativieren› eine Umgangsweise, mit der angestrebt werden kann, Grenzen in ihrer Bedeutsamkeit zu entkräften: Mit dem intellektuellen Durchleuchten sozialer Mechanismen wird versucht, sie als solche zu entlarven und die als absolut formulierten Zuschreibungen relativierend zu entkräften. Beispiele dafür finden sich auch dazu sowohl bei *Tom Branković* wie auch bei *Tim Jones*, die beide darum bemüht sind, den Zuschreibenden und Ausgrenzenden auf diese Weise einen Spiegel vorzuhalten.

Diese vier weiteren Vorschläge zu Wimmer'schen Aufstellung finden sich in der nachfolgenden Darstellung als ergänzende Kästen (grau unterlegt und fett gedruckt):

Abbildung 2: ‹Strategien› – respektive ‹Umgangsweisen› mit – ethnischer Grenzziehung (Erweiterte Version, nach Wimmer, 2013, S. 73)



8.3 AUSBLICK

Obwohl mit der vorliegenden Untersuchung einiges an neuen Erkenntnissen gewonnen werden konnte, bleibt doch nach wie vor ein weites Feld ungeklärter Fragen:

So konnten zwar die außerberuflichen Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in ihren Zusammenhängen mit den beruflichen Umgangsweisen herausgearbeitet, die dabei entstehenden pädagogischen Orientierungen aber lediglich in ihren Konturen beschrieben werden. Gerade die von Helsper beschriebenen Antinomien (vgl. unter 5.2) stellen ein Potenzial zur weiteren Analyse dar, das mit der vorliegenden Untersuchung bei weitem nicht ausgeschöpft werden konnte. Die vorliegenden Erkenntnisse geben insbesondere Auskunft darüber, welche Akzente von unterschiedlichen Lehrpersonen mit ihren jeweiligen Erfahrungshintergründen gesetzt werden, wenn es darum geht, mit den widersprüchlichen Anforderungen in der Anerkennung der Schülerinnen und Schüler umzugehen (vgl. unter 8.1). Dabei bleibt aber weitgehend ungeklärt, wie sie diese Akzentsetzungen in effektiven Handlungen zum Ausdruck bringen, wie diese Handlungen von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden und wie sie sich auf deren Lernprozesse und Laufbahnen auswirken. Dafür wäre es nützlich, mit weiteren methodischen Zugängen zu arbeiten, etwa mit ethnografischen und dem Einbezug der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, wie auch weitere theoretische Blickwinkel einzubringen, etwa mit Fokussierungen auf berufsspezifische Reflexionsanforderungen oder Kompetenzprofile im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit (vgl. Rotter, 2014; Strasser & Waburg, 2015 für den deutschen Kontext).

Im Weiteren wäre es überaus nützlich, noch mehr über den jeweiligen Zuschreibungskontext im Rahmen von Bildungsinstitutionen zu erfahren. Die hier dargelegten Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit finden zwar unter anderem in diesem Kontext statt und stellen in gewisser Weise eine Negativfolie dieses Kontexts dar. Über das positive ‹Pendant› und die damit verbundene Dynamik zwischen individuellem Handlungsspielraum und institutionellen Anerkennungsverhältnissen könnte aber ein noch differenzierteres Bild entstehen, wenn dieses selbst zum Untersuchungsgegenstand gemacht würde. Es gibt bislang wenig Erkenntnisse über das Selbstverständnis von Schweizer Bildungsinstitutionen, wenn es um den Umgang mit ‹Eigenem› und ‹Fremdem› geht (vgl. unter 5.1). Zu diesem Zweck könnten einzelne Schulen unter dem Gesichtspunkt ihrer Anerkennungsverhältnisse in den Blick genommen (vgl. Helsper et al., 2001) oder bildungspolitische Prozesse zu dieser Frage untersucht werden, und auch eine historische Perspektive wäre dafür höchst aufschlussreich

(etwa so wie bei Krüger-Potratz, 2009; 2013). Zudem ist auch über das Auftragsverständnis Pädagogischer Hochschulen im Umgang mit ‹Eigenem› und ‹Fremdem› und die damit einhergehenden Konstruktionen und Grenzziehungsprozesse wenig bekannt (vgl. Döll und Knappik, 2015 für den österreichischen Kontext).

Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den in der vorliegenden Untersuchung befragten Lehrpersonen um lauter Lehrpersonen handelt, die zur Zeit des Interviews ihren Beruf als Lehrpersonen ausübten. Das Bild könnte aber mit Lehrpersonen erweitert werden, die den Beruf zwar ausüben wollten, sich aber dagegen entschieden haben oder sich dagegen entscheiden mussten, sei es schon vor Beginn der Ausbildung, während der Ausbildung oder im Rahmen der Berufsausübung. Eine Befragung solcher Lehrpersonen würde noch verstärkten Aufschluss darüber geben, inwiefern soziale Grenzziehungsprozesse in den Selektionsmechanismen für den Lehrberuf eine Rolle spielen.

Zuletzt sei angefügt, dass die Auseinandersetzung mit der sozialen Grenzziehungsdynamik bei der Verfasserin einen tiefen Eindruck hinterlassen hat. Es erscheint gleichermaßen bedrückend wie beeindruckend, in welchem Maß Lebensgeschichten durch die Dynamik sozialer Grenzziehung geprägt, gestaltet, strukturiert und auch kreativ gewendet werden können. Dabei bleibt zu hoffen, dass die Bedeutsamkeit von Zugehörigkeit nicht nur dann bewusst wird, wenn sie am eigenen Leib als instabil oder verweigert erfahren wird, sondern auch dann, wenn sie dazu verleitet, zur Sicherung der eigenen Position andere von ihrer Zugehörigkeit und Teilhabe auszuschließen.

Anhang

Tabelle 12: Übersicht über das Sample

Nr.	Pseudonym	Familiäre natio-ethno-kulturelle Bezüge	Alter zur Zeit des Interviews	Jahre Berufserfahrung als Lehrperson zur Zeit des Interviews
01	Valeria Pietro	Schweiz, Norditalien	25	3
02	Sara Ilić	Schweiz, Kroatien, Bosnien	25	2
03	Maja Baumgartner	Schweiz	26	3
04	Nicole Steiner	Schweiz	26	3
05	Lucas Benito	Schweiz, Spanien	26	3
06	Tom Branković	Schweiz, Ex-Jugoslawien, Serbien	38	14
07	Tamara Danesi	Schweiz	27	5
08	Lea Vuković	Schweiz, Bosnien, Kroatien	30	4
09	Angela Frattini Zuber	Schweiz, Italien	56	29
10	Sabrina Monti Giordano	Schweiz, Süditalien	45	18
11	Arjona Zeqiri	Schweiz, Mazedonien	27	3
12	Stefan Marković	Schweiz, Ex-Jugoslawien, Italien	29	5
13	Bojana Janić	Schweiz, Bosnien, Serbien	50	27
14	Tim Jones	USA, Minderheit der ‹Schwarzen›, Schweiz	59	1
15	Ivana Marić Kovacević	Kroatien, Schweiz	46	12
16	Martin Nauer	Schweiz	40	5

17	Adrián Bakics	Schweiz, Ungarn	63	36
18	Mirjam Lüthi	Schweiz, Sri Lanka	33	6
19	Salima Hamoudi	Schweiz, Algerien	27	3

Tabelle 13: Transkriptionskonvention, leicht angepasst nach Glinka (2009)

Kennzeichnung	**Bedeutung**	**Beispiel**
Laut / betont	Deutlich lauter bzw. betonter gesprochene Passagen werden kursiv geschrieben.	Das war *wirklich* neu!
leise	Deutlich leiser gesprochene Passagen werden mit *Sternchen* markiert.	Da bin ich eben *recht vorsichtig*.
..	Kurze Pausen von ca. zwei Sekunden werden durch zwei Punkte markiert.	Ja .. alsoäh .. wir hatten keine Zeit dafür.
(3)	Bei längeren Pausen ab drei Sekunden wird die Anzahl der Sekunden angegeben.	Warten Sie, ich muss mal überlegen (7) also das war so.
[lacht] [stottert]	Kommentare zu nichtverbalen Äußerungen werden in eckige Klammern gesetzt.	Das ist ja eine tolle Ausgangslage [seufzt].
[wenn/wann?]	Schwer Verständliches wird in eckige Klammern gesetzt, ev. mit alternativer Deutung.	Ich habe [fest/fast?] gehofft, dass es so kommt.
[unverständlich]	Unverständliches wird in eckige Klammern gesetzt.	Es war wirklich kein [unverständlich] damals.
[Handyläuten]	Zusatzinformationen werden in eckige Klammern gesetzt.	Wir waren eben dabei [Krankenwagensirene] (4) ah ja dann haben wir gewartet.
I:	Interviewer oder Interviewerin	
E:	Erzähler oder Erzählerin	

Literaturverzeichnis

Akbaba, Y., Bräu, K. & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.

Alheit, P. & Hoerning, E. M. (1989). Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In P. Alheit & E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen* (S. 8-23). Frankfurt: Campus Verlag.

Allenbach, B. (2011). Made in Switzerland. Erzählungen über Religion und Zugehörigkeit von Secondos/Secondas aus Südosteuropa. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion* (S. 199-224). Zürich: Pano Verlag.

Allenbach, B., Goel, U., Hummrich, M. & Weissköppel, C. (2011). Einleitung. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion* (S. 13-32). Zürich: Pano Verlag.

Anderson, B. (1983). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Apitzsch, U. (2006). Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 499-514). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arlettaz, S. (2012). Historisches Lexikon der Schweiz. Saisonniers. Online unter: http://www.hls-dhs-dss.chD25738.php (05.05.2016)

Barlösius, E. (2004). *Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barth, F. (1969). Introduction. In F. Barth (Hrsg.), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference* (S. 9-38). London: Allen & Unwin.

Bauböck, R. (1993). Etablierte und Außenseiter, Einheimische und Fremde. Anmerkungen zu Norbert Elias' Soziologie der Ausgrenzung. In H. Nowotny & K. Taschwer (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht im neuen Europa. Zur Aktualität der Soziologie von Norbert Elias* (S. 147-166). Wien: WUV Universitätsverlag.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469-520.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2012 [1966]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie [engl. Orig.: The Social Construction of Reality]*. Frankfurt am Main: Fischer.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt. (2011). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Bohnsack, R. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2004). Was ist aus ihnen geworden? Der Integrationsprozess der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 453-480). Zürich: Seismo.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.

Bourdieu, P. (2000). Die biographische Illusion. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 51-60). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Breckner, R. (2009). *Migrationserfahrung - Fremdheit - Biografie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.

Brubaker, R. (2014). Symposium Ethnic Boundary Making: Instiutions, Power, Networks by Andreas Wimmer (O.U.P. 2013). Beyond ethnicity. *Ethnic and Racial Studies, 37*(5), 804-808.

Brubaker, R., Loveman, M. & Stamatov, P. (2004). Ethnicity as cognition. *Theory and Society, 33*(1), 31-64.

Bude, H. (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur: kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37*(2), 327-336.

Bundesamt für Statistik. (2015). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: BFS.

Bundesamt für Statistik. (2016). Migration und Integration – Indikatoren. Online unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/06/05.html (06.07.2016)

Bundeskanzleramt Österreich. (2008). Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzesperiode. Online unter: https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32966 (11.03.2016)

cohep. (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.

cohep. (2007b). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-1299.

Criblez, L. (2008). Zur Einleitung: Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 9-32). Bern: Haupt Verlag.

D'Amato, G. (2005). Staatsbürgerschaft und Zugehörigkeit als Bedingungen politischer Teilhabe. Das Beispiel der Schweiz. In K. Groh & C. Weinbach (Hrsg.), *Zur Genealogie des politischen Raums. Politische Strukturen im Wandel* (S. 181-200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

D'Amato, G. (2008). Erwünscht, aber nicht immer willkommen. Die Geschichte der Einwanderungspolitik. In D. Müller-Jentsch (Hrsg.), *Die Neue Zuwanderung. Die Schweiz zwischen Brain-Gain und Überfremdungsangst*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Dahinden, J. (2011). «*Kultur*» *als Form symbolischer Gewalt: Grenzziehungsprozesse im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz.* Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Maison d'analyse des processus sociaux (MAPS).

Dahinden, J., Dümmler, K. & Moret, J. (2010). *Ethnizität und Religion: Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen. Schlussbericht. Nationales Forschungsprogramm NFP 58 «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft»*. Neuchâtel und Bern.

Dausien, B. (2004). Biografieforschung: theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 314-325). Opladen: Leske + Budrich.

De Vincenti-Schwab, A. (2008). Schule vor Ort. Die Zürcher Landschulen am Ende des 18. Jahrhunderts. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft Bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 14-25). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Degele, N. & Winker, G. (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online unter: www.portal-intersektionalität.de (24.04.2016)

Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. Online unter: http://edudoc.ch/record/27134/files/Denzler%20Wolter.pdf (23.02.2016)

Die Bundesregierung. (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege. Neue Chancen. Online unter: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/nationaler-integrationsplan.html (12.03.2016)

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Doğmuş, A. (2016). Migrationsverhältnisse und pädagogische Professionalisierung. Konjunktive Erfahrungsräume im Referendariat angehender Lehrkräfte als Zugang kritischer Migrationsforschung. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung* (S. 191-210). Wiesbaden: Springer VS.

Döll, M. & Knappik, M. (2015). Institutional mechanisms of inclusion and exclusion in Austrian pre-service teacher education. *Tertium Comparationis, 21*(2), 185-204.

Dümmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld: transcript.

Dümmler, K., Dahinden, J. & Moret, J. (2010). Gender Equality as ‹Cultural Stuff›: Ethnic Boundary Work in a Classroom in Switzerland. *Diversities, 12*(1), 19-37.

Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 235-249). Weinheim: Beltz.

Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich: Lit.

Edelmann, D., Bischoff, S., Beck, M. & Meier, A. (2015). More students with migration backgrounds at Universities of Teacher Education. Theoretical reflections and empirical insights on potential aspects and challenges from the perspectives of pre-service teachers and lecturers. *Tertium Comparationis, 21*(2), 205-224.

EDK. (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (2016). Ausländische Diplome. Anerkennung von ausländischen Diplomen durch die EDK: Informationen zum Verfahren und zur Anzahl Anerkennungen. Online unter: http://www.edk.ch/dyn/26072.php (06.06.2016)

Elias, N. & Scotson, J. L. (2013 [1965]). *Etablierte und Außenseiter [The Established and the Outsiders. A sociological enquiry into community problems]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur «Sozialisation in Bildungsinstitutionen». In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 9-32). Stuttgart: Enke.

Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fereidooni, K. (2015). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‹mit Migrationshintergrund› im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext. Online unter: http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/20203 (07.03.2016)

Fibbi, R., Wanner, P., Topgül, C. & Dušan, U. (2015). *The New Second Generation in Switzerland. Youth of Turkish and Former Yugoslav Descent in Zürich and Basel*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Frigerio, M. (2014). *Verbotene Kinder. Die Kinder der italienischen Saisonniers erzählen von Trennung und Illegalität*. Zürich: Rotpunktverlag.

Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geisen, T. (2010). Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 27-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1967]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung [engl. Orig.: The Discovery of Grounded Theory]*. Bern: Verlag Hans Huber.

Glinka, H.-J. (2008). *Das narrative Interview in seinen zentralen Analyseschritten*. Tübingen: dgvt-Verlag.

Glinka, H.-J. (2009). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Guigni, M. & Passy, F. (2004). Staatsbürgerschaftsmodelle und Mobilisierung der Immigranten in der Schweiz und in Frankreich im Hinblick auf politische Gelegenheitsstrukturen. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 109-138). Zürich: Seismo.

Gurwitsch, A. (1959). Beitrag zur phänomenologischen Theorie der Wahrnehmung. *Zeitschrift für Philosophische Forschung, 13*(3), 419-437.

Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das

Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(2), 101-120.

Hardegger, U. (2008). «Wer die Schule hat, der hat das Volk.» Zum Verhältnis der Zürcher Volksschule zur Religion. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft Bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63-80.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I.* Opladen: Leske + Budrich.

Hermanns, H. (1991). Narratives Interview. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 182-185). München: Psychologie Verlags Union.

Herwartz-Emden, L. (2000). Adressatenspezifität bei Interviews und Gruppeninterviews in der interkulturellen Forschung. In J.-L. Patry & F. Riffert (Hrsg.), *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 55-80). Innsbruck: Studien-Verlag

Herzig, P. (2011). Religion in der Diaspora. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 249-270). Zürich: Pano Verlag.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie, 43*(3), 170-191.

Hodel, G. (2008). «Die Lehrerinnenfrage». In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft Bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 172-187). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Hoffmann-Nowotny, H.-J. (2001). Internationale Migration und das Fremde in der Schweiz. In H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Das Fremde in der Schweiz. Ergebnisse soziologischer Forschung* (S. 11-30). Zürich: Seismo.

Honneth, A. (2010). Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. Online unter: http://www.bpb.de/apuz/33577/verwilderungen-kampf-um-anerkennung-im-fruehen-21-jahrhundert?p=all (16.11.2015)

Honneth, A. (2014 [1994]). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Halle: M. Niemeyer.

Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Juhasz, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter?* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kälin, W. (1999). Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Online unter: http://www.humanrights.ch/upload/pdf/081202_grundrechte_im_kulturkonflikt.pdf (15.06.2016)

Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* (S. 159-274). Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Kanitz, K., Bürger, T. & Wissinger, J. (2014). Identitätsbildung im Zusammenhang des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrernn. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 727-738). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch-vergleichender Perspektive*. Bern: Haupt Verlag.

Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. A., Bandorski, S. & Kul, A. (2013). *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*. Bremen: Universität Bremen.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kemnitz, H. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 52-72). Münster: Waxmann.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (Eds.). (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klinke, W. (1907). *Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803)*. Zürich: Verlag der Academia.

KMK (Kultusministerkonferenz). (2009). Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Online unter: http://www.kmk.org/file admin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf (04.04.2016)

Kokemohr, R. & Koller, H.-C. (1995). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 90-102). Opladen: Leske + Budrich.

Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Fink.

Koller, H.-C. (2012). Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs.* (S. 157-175). Bielefeld: transcript Verlag.

Kramer, R.-T. (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‹heimliche› Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kreutzer, F. (2015). *Stigma «Kopftuch». Zur rassistischen Produktion von Andersheit*. Bielefeld: transcript Verlag.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Krüger-Potratz, M. (2009). "Fremde" Lehrer und Lehrerinnen in der preußisch-deutschen Schule. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Gegen den Mainstream. Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft* (S. 145-175). Münster: Waxmann.

Krüger-Potratz, M. (2013). Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 17-36). Münster: Waxmann.

Kul, A. (2013). "Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit". Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 119-132). Münster: Waxmann.

Lamprecht, M. (1991). Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In V. Bornschier (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft*. Zürich: Seismo.

Lehmann, L. (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: hep verlag ag.

Lengwiler, M., Rothenbühler, V. & Ivedi, C. (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich. 1832-2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Lengyel, D. & Rosen, L. (2015). Diversity in the staff room - Ethnic minority student teachers' perspectives on the recruitment of minority teachers. *Tertium Comparationis, 21*(2), 161-184.

Lucius-Höne, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatte. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mackert, J. (2004). Die Theorie sozialer Schließung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven* (S. 9-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mahnig, H. & Piguet, E. (2004). Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die*

Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen» (S. 65-108). Zürich: Seismo.

Mantel, C. & Leutwyler, B. (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerbildung, 31*(2), 234-247.

Marotzki, W. (2011). Biografieforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 22-24). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Mecheril, P. & Hoffarth, B. (2009). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecheril, P. & Rigelsky, B. (2010). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 61-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mikić, D. (2007). Vom beliebten Gastarbeitervolk zur verfemten Migrationsgruppe. Serbische Migration in der Schweiz. In D. Mikić & E. Sommer (Hrsg.), *Jugoslawien-Schweiz einfach* (S. 159-171). Zürich: Orell Füssli.

Müller, M. (2012). *Migration und Religion. Junge hinduistische und muslimische Männer in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.

Nassehi, A. (1994). Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 7*(1), 46-63.

Nassehi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie, 31*(1), 66-86.

Neckel, S. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.

Neckel, S. & Sutterlüty, F. (2008). Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In S. Neckel & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext* (S. 15-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niederberger, J. M. (2004). *Ausgrenzen, Assimilieren, Integrieren. Die Entwicklung einer schweizerischen Integrationspolitik*. Zürich: Seismo Verlag.

Nittel, D. (2008). Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen: Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojekts. In H. Von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 69-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Osterland, M. (1983). Die Mythologisierung des Lebenslaufs. Zur Problematik des Erinnerns. In M. Baethge & W. Essbach (Hrsg.), *Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen* (S. 279-290). Frankfurt: Campus Verlag.

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016). Sprachen werden benutzt, "um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen". In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 169-190). Wiesbaden: Springer VS.

Parkin, F. (2004). Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven* (S. 27-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Peisert, H. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.

Pfaff-Czarnecka, J. (2012). *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung*. Göttingen: Wallstein.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1974). *Gedächtnis und Intelligenz*. Olten: Walter-Verlag.

Poferl, A. & Schröer, N. (2014). Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Eine Einleitung. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.

Riaño, Y. & Wastl-Walter, D. (2006). Immigration policies, state discourse on foreigners, and the politics of identity in Switzerland. *Environment and Planning A, 38*, 1693-1713.

Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Riemann, G. (1987). *Das Fremdwerden der eigenen Biographie: Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Fink.

Riemann, G. & Schütze, F. (1991). «Trajectories» as a Basic Theoretical Concept for Suffering and Disorderly Social Processes. In D. Maines (Hrsg.),

Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss (S. 333-357). New York: de Gruyter.

Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: Transcript.

Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/Main: Campus.

Rosenthal, G. (2009). Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 46-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa Verlag.

Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.

Santoro, N. (2013). The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, 1-19.

Schäfers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*(6), 835-855.

Schütz, A. (1971). Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In A. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze* (S. 1-110). Den Haag: Nijhoff.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.

Schütze, F. (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In G. Dux & T. Luckmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie. Band 10: Beiträge zur Wissenssoziologie, Beiträge zur Religionssoziologie* (S. 7-42). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67-156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13*(3), 283-293.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (S. 78-117). Stuttgart: Carl Ernst Poeschel Verlag.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I.* Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Schütze, F. (1991). Biographieanalyse eines Müllerlebens. In T. H.-D. Scholz (Hrsg.), *Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont. Band 1* (S. 206-227). Kaufungen: Verlag Axel Eiling.

Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 116-157). Opladen: Leske + Budrich.

Schütze, F. (2001). Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. Die Kategorie der Wandlung. In R. Burkholz, C. Gärtner & F. Zehentreiter (Hrsg.), *Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur - im Diskurs mit Ulrich Oevermann* (S. 137-162). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

SKBF. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Stamm, M., Leumann, S. & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster: Waxmann.

Steiner, P. & Wicker, H.-R. (2000). *Einbürgerungen auf der Ebene der Gemeinden* Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.

Stienen, A. & Fiechter, U. (2009). Grenzen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. *vpod-bildungspolitik, 164*, 15-18.

Stolz, J. (2001). Einstellungen zu Ausländern und Ausländerinnen 1969 und 1995; eine Replikationsstudie. In Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Das Fremde in der Schweiz. Ergebnisse soziologischer Forschung* (S. 33-74). Zürich: Seismo.

Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn & L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97-126). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Strasser, J. & Waburg, W. (2015). Students' perspectives on minority teachers in Germany. *Tertium Comparationis, 21*(2), 251-274.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine Perspektive*. Bielefeld: transcript.

Terkessidis, M. (2014). Vortrag vom 11.11.2014 im Schloss Genshagen im Rahmen des 3. Treffens des Netzwerks ‹Kulturelle Bildung und Integration›. Online unter: http://www.stiftung-genshagen.de/programm/videogalerie.html (20.06.2016)

Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1974 [1918]). *The Polish Peasant in Europe and America* (Vol. two). New York: Octagon Books.

Treibel, A. (1993). Etablierte und Außenseiter. Zur Dynamik von Migrationsprozessen. In H. Nowotny & K. Taschwer (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht im neuen Europa. Zur Aktualität der Soziologie von Norbert Elias* (S. 139-146). Wien: WUV Universitätsverlag.

Von Felden, H. (2008). Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Von Wensierski, H.-J. & Lübcke, C. (2011). "In Deutschland habe ich mit meinem Kopftuch nie Probleme gehabt". In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 93-114). Zürich: Pano Verlag.

Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität - eine Einführung. Online unter: www.portal-intersektionalität.de (24.04.2016)

Weber, M. (1921-1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Weber, M. (1976). Soziologische Grundbegriffe. In J. Winckelmann (Hrsg.), *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie* (S. 1-30). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Weber, M. (1988 [1922]). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Wessendorf, S. (2008). Culturalist discourses on inclusion and exclusion: the Swiss citizenship debate. *Social Anthropology/ Anthropologie Sociale, 16*(2), 187-202.

Wicker, H.-R. (2004). Einleitung: Migration, Migrationspolitik und Migrationsforschung. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 12-64). Zürich: Seismo.

Wilson, T. P. (1973). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, In-*

teraktion und gesellschaftliche Wirklichkeit (S. 54-79). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Wimmer, A. (2002). Multikulturalität oder Ethnisierung? Kategorienbildung und Netzwerkstrukturen in drei schweizerischen Immigrantenquartieren. *Zeitschrift für Soziologie, 31*(1), 4-26.

Wimmer, A. (2008). Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48*, 57-80.

Wimmer, A. (2013). *Ethnic boundary making*. Oxford: Oxford University Press.

Wimmer, A. (2014). Ethnic boundary making as strategic action: reply to my critics. *Ethnic and Racial Studies, 37*(5), 834-842.

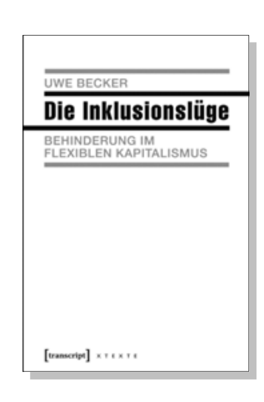
Wojciechowicz, A. (2013). ‹Kulturelle Differenz› als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 119-132). Münster: Waxmann.

Wyss, T. (1986). *Die dienstrechtliche Stellung des Volksschullehrers im Kanton Zürich*. Zürich: (ohne Verlag).

Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zolberg, A. R. & Woon, L. L. (1999). Why Islam is like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics & Society, 27*(1), 5-38.

Soziologie



Uwe Becker
Die Inklusionslüge
Behinderung im flexiblen Kapitalismus

2015, 216 S., kart.
19,99 € (DE), 978-3-8376-3056-5
E-Book
PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3056-9
EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3056-5



Gabriele Winker
Care Revolution
Schritte in eine solidarische Gesellschaft

2015, 208 S., kart.
11,99 € (DE), 978-3-8376-3040-4
E-Book
PDF: 10,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3040-8
EPUB: 10,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3040-4



Andrea Baier, Tom Hansing, Christa Müller, Karin Werner (Hg.)
Die Welt reparieren
Open Source und Selbermachen
als postkapitalistische Praxis

2016, 352 S., kart., zahlr. farb. Abb.
19,99 € (DE), 978-3-8376-3377-1
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
ISBN 978-3-8394-3377-5

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de